

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

KOULUTTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI KOULUTUSOPPAIDEN PERUSTEELLA - SUOMEN JA RUOTSIN PUOLUSTUSVOIMIEN VÄLINEN VERTAILU

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti

Hans Ljungqvist

Sotatieteiden maisterikurssi 7

Maasotalinja

Huhtikuu 2018

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

| | |
|---|------------------------------------|
| Kurssi | Linja |
| Sotatieteiden maisterikurssi 7 | Maasotalinja |
| Tekijä | |
| Yliluutnantti Hans Ljungqvist | |
| Tutkielman nimi | |
| KOULUTTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI KOULUTUSOPPAIDEN PERUSTEELLA - SUOMEN JA RUOTSIN PUOLUSTUSVOIMIEN VÄLINEN VERTAILU | |
| Oppiaine johon työ liittyy | Säilytyspaikka |
| Sotilaspedagogiikka | Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto) |
| Aika | |
| Huhtikuu 2018 | Tekstisivuja 61, Liitesivuja 0 |
| <p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tutkimuksessa verrattiin Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien kouluttajien ammatti-identiteettiä maiden koulutusoppaiden perusteella. Tavoitteena oli tuottaa tietoa maiden puolustusvoimien kouluttajien ammatti-identiteettien eroista ja yhtäläisyyksistä koulutusoppaiden näkökulmista tarkasteltuna. Tutkimus on ajankohtainen, koska maat tiivistävät puolustusyhteistyötä, jonka yksi muoto on koulutusyhteistyö.</p> <p>Tutkimus toteutettiin teorialähtöisellä, laadullisella sisällönanalyysillä. Analyysin ja tutkimuksen viitekehyksenä käytettiin Engeströmin (1994) toimintajärjestelmää jota sovellettiin koulutuksen käsitteen ympärille. Aineisto koostui suomalaisesta Kouluttajan oppaasta (2007) ja ruotsalaisesta Utbildningsmetodik-oppaasta (2013).</p> <p>Tutkimus osoitti, että koulutusoppaiden perusteella suomalaisen ja ruotsalaisen kouluttajan ammatti-identiteettien välillä on selvästi enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Ammatti-identiteetti ilmenee koulutusoppaissa käyttäytymisessä, ominaisuuksissa, arvoissa, vuorovaikutuksessa sekä osaamisessa. Lisäksi ammatti-identiteettiä kuvaavia teemoja olivat kouluttajan roolit sekä kouluttajaprofessio.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan todeta koulutusoppaiden ilmentämien kouluttajien olevan samanhenkisiä ihmisiä joilla on samanlaisia arvoja ja omaavat samanlaisen moraalin. Tutkimustuloksissa esitetty ammatti-identiteetti on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa.</p> | |
| <p>AVAINSANAT</p> <p>Ammatti-identiteetti, identiteetti, kouluttajuus, koulutusopas, vertaileva tutkimus</p> | |

KOULUTTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI KOULUTUSOPPAIDEN PERUSTEELLA - SUOMEN JA RUOTSIN PUOLUSTUSVOIMIEN VÄLINEN VERTAILU

SISÄLLYS

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYS..... | 1 |
| 1.1 | Aikaisempi tutkimus..... | 4 |
| 1.2 | Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien lyhyt vertailu..... | 6 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TEORIA | 8 |
| 2.1 | Identiteetti ja ammatti-identiteetti | 8 |
| 2.2 | Kouluttajan osaaminen ammatti-identiteetin ilmentäjänä..... | 15 |
| 2.3 | Koulutuskulttuuri ja kouluttajuus ammatti-identiteetin taustalla | 20 |
| 2.4 | Tutkimuksen viitekehys | 23 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 25 |
| 3.1 | Filosofiset lähtökohdat | 26 |
| 3.2 | Vertailu ja laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä | 28 |
| 3.3 | Aineisto ja analyysi | 29 |
| 4 | KOULUTUSOPPAIDEN VERTAILUA..... | 34 |
| 4.1 | Kouluttajien käytös, ominaisuudet ja arvot..... | 37 |
| 4.2 | Kouluttajien vuorovaikutus | 42 |
| 4.3 | Kouluttajaprofessio ammatti-identiteetin ilmentäjänä | 43 |
| 4.4 | Kouluttajien roolit ammatti-identiteetin ilmentäjänä..... | 45 |
| 4.5 | Osaamisen merkitys kouluttajien ammatti-identiteetille..... | 47 |
| 5 | TULOKSIEN MERKITYKSISTÄ | 50 |
| 5.1 | Johtopäätökset ja pohdinta | 51 |
| 5.2 | Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu..... | 56 |
| 5.3 | Jatkotutkimusaiheita | 60 |

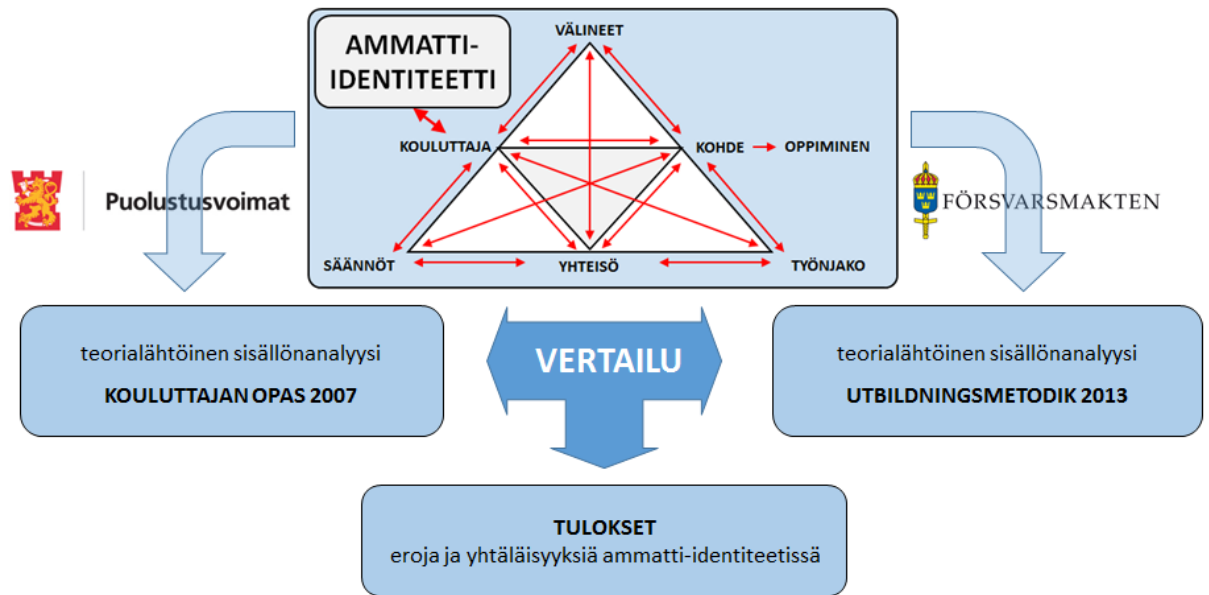
LÄHTEET

KOULUTTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI KOULUTUSOPPAIDEN PERUSTEELLA - SUOMEN JA RUOTSIN PUOLUSTUSVOIMIEN VÄLINEN VERTAILU

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Sotilaskouluttajan ei voida enää sanoa opettavan kansalaisia pelkästään sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin. Turvallisuustilanteen muutoksen johdosta kokonaismaanpuolustuksen sijasta on siirrytty puhumaan kokonaisturvallisuudesta (Toiskallio 1998, 11; Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2017). Turvallisuustilanteessa ja kriisien luonteissa tapahtunut muutos aiheuttaa muospaineita sotilaiden ammatti-identiteetille. Sotilasprofessori Juha Mäkisen (2009, 75–76) mukaan muuttuneen turvallisuustilanteen tuomat haasteet ovat monipuolistaaneet sotilaan identiteettiä. Sotilaan rooli on laajentunut muihinkin tilanteisiin kuin pelkästään kuolettavan voiman käyttöön (Hedlund 2010, 7–8; Lahtinen 2015, 4; Libel 2016; ks. myös Anttonen 2016, 173–177; Eteläpelto 2007, 92; Försvarmakten 2018, 5; Heikkinen 1999, 276; Mäkinen 2012, 46–47). Anna Bolin (2008, 170–171), joka on tutkinut ruotsalaisten upseerien identiteettiä kuvaa toimikuvan muutosta ”*suvereenista taistelijasta osallistuvaksi viranomaiseksi*”

Tässä tutkimuksessa vertailen Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien kouluttajien ammatti-identiteettejä sen perusteella, miten ne näyttäytyvät maiden koulutusoppaissa. Teorialähtöisen, laadullisen sisällönanalyysin avulla selvitän, millainen ammatti-identiteetti maiden puolustusvoimien kouluttajilla on ja saatuja tuloksia vertailen erojen ja yhtäläisyyksien löytämiseksi. Analyysin ja tutkimuksen viitekehyksenä käytin Engeströmin (1994, 47) toimintajärjestelmää jota sovelsin ammatti-identiteetin käsitteeseen. Analyysin kohteina ovat koulutusoppaat ovat Suomen Puolustusvoimien Kouluttajan opas (KOULOPAS 2007) ja Ruotsin puolustusvoimien Utbildningsmetodik vuodelta 2013 (Lindholm (toim.) 2013). Tutkimusasetelma on havainnollistettu seuraavassa kuvassa:



Kuvio 1: Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, aikaisemman tutkimuksen sekä tutkimuksen rajoukset ja perustelut. Toisessa luvussa käsittelen tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja tärkeimpiä käsitteitä. Ilmiön analyysin käytetty menetelmä ja metodologia kuvaan luvussa kolme. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeisessä luvussa käsittelen tuloksien perusteella tehdyt johtopäätökset ja niiden merkityksen, sekä tarkastelen tutkimusprosessin onnistumista ja työn luotettavuutta.

Tutkimuskysymys muuttui tutkimusprosessin aikana usein koska olin päättänyt käytettävästä aineistosta aikaisessa vaiheessa, mutta tutkimuksen teoriapohja ja tutkittava ilmiö eivät olleet vielä täysin selviä (ks. esim. Creswell 2013, 47; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 126, 221). Analyysin aikana tutkimuskysymys tarkentui koskemaan sotilaskouluttajan toimintaa osana kouluttajayhteisöä. Tutkimuskysymykseksi muotoutui seuraava:

Tutkimuskysymys: millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien kouluttajien ammatti-identiteeteissä on maiden koulutusoppaiden perusteella?

Olen analyysissä rajannut pois koulutuksen kohteen, oppijan, aktiivisena toimijana, koska tutkimuksen kohteena on kouluttaja. Tarkastelen vain, miten kouluttaja näkee oppijan ammatti-identiteetin näkökulmasta. Harvojen rajausten takia on mielekkäämpää perustella miksi rajoituksia ei ole tehty. Vaikka Suomen ja Ruotsin puolustushaarojen organisaatiokulttuurien välillä on eroja, tutkimusta ei ole rajattu koskemaan yhtä henkilöstöryhmää, puolustushaaraa tai aselajia, koska molemmissa maissa käytetään koko puolustusvoimissa samoja koulutuksen menetelmiä ja yhteisiä oppaita, jolloin tällainen raja ei ole mahdollinen (Hokkanen 2011, 93–118; KOULOPAS 2007, 11; Kucera 2018, 134; Lindholm 2006, 5; (toim.) 2013, 11; Sandahl 2006, 48). Identiteettitutkimuksissa yleensä tärkeä sukupuoliyksymys on myös ohitettu käsittelemällä kouluttajaa sukupuolineutraalina yksilönä (ks. esim. Aurell 2001; Bergström 2010). Aineiston sisällöllisiä rajoituksia on esitetty luvussa 3.3.

Pekka Halosen (2007, 15) mukaan kulttuurin tutkiminen on tärkeää, koska puolustusvoimat on vahvasti kulttuurisidonnainen organisaatio, ja sen avulla voidaan ymmärtää paremmin henkilöstön käyttäytymistä ja ajattelutapoja. Tämä on ajankohtaista, koska tulevaisuuden Puolustusvoimia rakennetaan tämän päivän teoilla ja Puolustusvoimien kulttuuri, ml. kouluttajakulttuuri on kokenut merkittäviä muutoksia (Hokkanen 2011, 68–72; Tuominen 2015). Halosen (2007, 15) mukaan, koulutuskulttuuritutkimus, jollaisena tämän tutkimuksen näen, on aina osaksi toimintatutkimusta joka vaatii ”paikallista selittämistä”. Tämä tarkoittaa sitä, että kouluttajakokemusta omaavana, voin käyttää omaa kokemusta hyödyksi tutkimuksessa.

Turvallisuusalan jatkaessa syvää uudistumistaan ja uudelleen järjestymistään moninaiset koulutusorganisaatiot kaipaavat yhteistoimintaa edistäviä ”sateenvarjoviitekehysjä” ja malleja joita sotilaspedagogiikka tutkimuksen avulla pyrkii tarjoamaan. (Mäkinen 2009, 92).

Lainaukseen kiteytyy yksi tämän tutkimuksen motiivi. Turvallisuusalan uudistumisen yksi seuraamus on upseerikoulutusjärjestelmien kehittyminen vastaamaan uusia vaatimuksia ja uhkakuvia. Koulutusyhteistyö maiden puolustusvoimien ja etenkin sotakorkeakoulujen välillä voisi olla juuri tällainen ”yhteistoimintaa edistävä ’sateenvarjoviitekehys’”. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää mahdollisen koulutusyhteistyön muotoja, vaan koulutusoppaiden avulla tarkastella eroja ja yhtäläisyyksiä Suomen ja Ruotsin kouluttajien ammatti-identiteeteissä.

Heikkisen (1999, 275) mukaan opettaminen ja oppiminen voidaan ymmärtää identiteettityöksi, ja siksi opettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen millä tavalla opettaja ymmärtää omaa työtään identiteettien rakentajana. Tämä pätee mielestäni erityisesti sotilaskouluttajiin, jotka kouluttavat aiheita jotka vaativat äärimmäisen paljon yksilön kaikilta toimintakyvyn alueilta.

Identiteettitutkimus on tärkeää, koska Eteläpellon (2007, 96–98) mukaan oppimista voidaan ymmärtää ja ohjata paremmin, jos ymmärretään millainen identiteetti yksilöllä on. Hedlundin (2010, 7–8) mukaan identiteettitutkimus on Ruotsin puolustusvoimille tärkeää, sillä oman identiteetin tunteminen parantaa yhteistoimintaa muiden kansalaisuuksien kanssa ja rajoittaa väärin olettamusten leviäminen organisaatiossa (vrt. Heikkinen 1999, 286–287, 290). Itse uskon, että parempi ymmärrys ruotsalaisesta sotilaskoulutuksesta ja kouluttajasta parantaa maiden välistä yhteistoimintaa, koska erilaisista kulttuureista tulevilla voi olla ennakkoluuloja toisiaan kohtaan (ks. esim. Schein 2010, 9; Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2017, 6). Työyhteisön yhteinen ammatti-identiteetti vaikuttaa epäsuorasti organisaation suorituskyykyyn, mikä myös perustelee ammatti-identiteetin tutkimista (Bothma, Lloyd & Khapova. 2015, 37; Walsh & Gordon 2008, 3–4).

Tutkimuksen aiheen valinnan takana on hyvä olla omia syitä (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2009, 77). Valitsin aiheen, koska haluan urani aikana palvella tai opiskella Ruotsissa. Lisäksi puhun ruotsia äidinkielenäni, ja tiesin että ruotsinkielen taidostani olisi hyötyä tutkimuksen teossa. Sotilaskoulutuksen parissa työskentelevänä olen myös kiinnostunut siitä, miten voisin kehittää omaa osaamistani Ruotsin puolustusvoimissa käytettävien oppien avulla.

1.1 Aikaisempi tutkimus

Tutkimuksen tausta-aineiston hankin erilaisia tietokantoja sekä suomalaisten ja ruotsalaisten kirjastojen palveluja käyttäen. Kirjoitetun tekstin tutkimuksessa lähteiden käyttö korostuu, sillä argumentointiin ei ole muita vartenotettavia vaihtoehtoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21). Suomalaisten ja ruotsalaisten sotilaiden ammatti-identiteetistä tehtyjen tutkimusten avulla arvioin tutkimukseni tuloksia, ja identiteettiä yleisesti kuvaavista tutkimuksista rakentuu tutkimukseni teoreettinen viitekehys.

Ruotsalainen identiteettitutkimus on keskittynyt rauhanturvaajien ajatuksiin sotilaan identiteetistä tilanteessa, jossa palvelee isänmaata toisessa maassa (ks. esim. Esseveld 2014; Hedlund 2010). Myös Nybo (2016) tutki rauhanturvaajia. Hän haastatteli pro gradu -tutkielmassaan suomalaisia rauhanturvaajia heidän kokemastaan identiteetin rakentumisesta eettisen toimintakyvyn näkökulmasta. Tutkimuksessa hän esittää sotilaiden identiteetin rakentuvan vahvasta yhteishengestä joka pohjautui suomalaiseen kansalliseen identiteettiin. Oman identiteetin nähtiinkin rakentuvan enemmän työn taustalla olevista tekijöistä kuin itse operatiivisessa sotilastyössä ilmenevistä tekijöistä. Ammatti-identiteettityölle onkin luonnollista, että se ei perustu pelkästään työkokemuksiin, vaan siihen vaikuttaa kaikki yksilön kokemukset ja arvot (Bothma ym. 2015, 26–27; Eteläpelto 2007, 90–91; Heikkinen 1999, 284–285; Walsh & Gordon 2008, 4; Wennberg, Borén, Dorf, Edlind, Elisson, Lindholm & Ljung 2006, 241–242).

Toisaalta Bolin (2008) havaitsi sotilaiden tehtäväkentän monipuolistumisen heikentävän aikaisemmin vahvaa yhteishenkeä. Aikaisemmin mainitun turvallisuustilanteen muutoksen tuoma ammatti-identiteetin monipuolistuminen entistä laaja-alaisemmaksi aiheuttaa haasteita myös ruotsalaisten upseerien omakuvan rakentumiselle. Upseereilla ei-perinteisten tehtävien määrä laajentaa ja monipuolistaa ammattiroolia. Esimerkiksi yhteistoiminta siviilien ja poliisin kanssa on lisääntynyt. Upseerit eivät kuitenkaan nähneet laajempaa toimenkuvaa ongelmana, vaikka se ei täysin yhtynyt heidän mielikuvaansa sotilaan tehtävästä. Tällainen ristiriita estää ammatti-identiteetin vahvistumista. Yhteistä identiteettiä vahvistavat tekijät kuten yhteisöllisyys, esimerkillisyys, positiivisuus ja osaaminen ovat tekijöitä jotka liittyvät vahvaan yhteiseen professioon ja jotka tässäkin tutkimuksessa ovat esillä. Tähän hän esittää kaksi mielikuvaa mahdollista syytä. Ensimmäinen monitahoisempi ammattirooli saattaa hämmentää sekä upseereita että muita ihmisiä ja toiseksi viimeaikainen tarve perustella asevoimien tarvetta yhteiskunnalle heikentää upseereiden ammatti-identiteettiä (vrt. Kucera 2018, 201–202, 206). Tässä on syytä korostaa, että Bolinin tutkimus on tehty kymmenen vuotta sitten, jolloin Ruotsissa käytävä puolustuspoliittinen keskustelu on hyvin erilainen ja painopisteen muutos asevelvollisuuteen perustuvasta invaasiopuolustuksesta ammattimaiseen kansainväliseen kriisinhallintaan on ollut käynnissä.

Kankare (2016) tutki pro gradu -tutkielmassaan suomalaisten hävittäjälentäjien ammatti-identiteettiä. Kankareen mukaan hävittäjälentäjät jakavat vahvan yhteisen identiteetin joka näkyy ammattiylpeytenä ja yhteishenkenä. Se selittyy sekä pitkällä yhteisellä sosialisatiolla sekä vahvalla halulla suorittaa lentämiseen liittyvät työtehtävät mahdollisimman hyvin. Konteksti siis asettaa vaatimuksia yksilön käytökselle, johon myös yksilö sopeutuu. Lahtinen (2015) vertasi kadettien ja poliisiopiskelijoiden käsityksiä omista ammatti-identiteeteistään. Hän yritti löytää tekijöitä jotka olivat molemmille yhteisiä ja joilla voisi kuvata yhteistä, laajempaa turvallisuustoimijaa. Merkittävin yhteinen ammatti-identiteetin kuvaaja oli yhteiskunnallinen vaikuttavuus ja vastuu turvallisuudesta. Muiden ammattiryhmien identiteettitutkimus käsittelee aihetta yhtenevällä tavalla.

Marie Aurellin (2001) väitöskirja on laaja ja mielenkiintoinen kuvaus ruotsalaisen siivousyhtiön henkilöstön ammatti-identiteetin rakentumisesta. Hän keskittyy identiteetin rakentumisprosessin kuvaukseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin, kuten sukupuoli, osaaminen ja organisaatio. Hän maalaa synkän kuvan nais- ja miessiivoojien erilaisten ammatti-identiteettien rakentumisesta ja sen vaikutuksesta heidän työhön. On vaikea sivuttaa identiteettinäkökulmaa kouluttajatutkimuksessa, sillä kouluttajuustutkimuksissa on yleensä ollut kyse kouluttajien ominaisuuksista. Kouluttajia ja koulutusoppaita on tutkittu aikaisemmin, erityisesti Maanpuolustuskorkeakoulun opinnäytetöissä (ks. esim. Holmström 2016; Keinänen 2003; Libel 2016; Nordlund 2012; Paile (toim.) 2011).

Tutkimuksen lähtökohta ei perustu aikaisempien tutkimusten jatkotutkimusehdotuksiin, vaan tavoitteena on ollut paikata aikaisemman tutkimuksen perusteella osoitettua tutkimusaukkoa. Sotilaiden ammatti-identiteettejä on nimittäin tutkittu runsaasti, mutta eri maiden sotilaiden ammatti-identiteettejä ei ole vertailtu.

1.2 Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien lyhyt vertailu

Kucera (2018, 5–8) vertaa asevoimien olemassaoloa kolmen kriteerin tehtävän, kokoonpanon ja organisaatiokulttuurin avulla. Hänen mukaan organisaation kulttuuri on riippuvainen sen tehtävästä ja kokoonpanosta. Lisäksi asevelvollisuusarmeijan ja ammattiarmeijan suorituskyyky rakentuu eri tekijöistä. Asevelvollisuudesta luopumisen vaikutusta tämän hetkiseen kouluttajan toimintaan ja koulutuskulttuuriin on vaikea hahmottaa. (ks. esim. Halonen 2007, 34; Kucera 2018, 134.) Hokkasen (2011, 74) mukaan Ruotsin ja Suomen asevoimien kulttuurit

ovat kuitenkin erilaisia esimerkiksi maiden sotahistorioiden vuoksi (ks. myös Rehn 1999). Kuceran kolmen kriteerin valossa Suomen ja Ruotsin asevoimat ovat erilaisia. Tehtäviltään molempien maiden puolustusvoimat ovat samansuuntaisia, merkittävimmän eron ollessa puolustusratkaisu. Kokonaismaapuolustus on molemmilla mailla lähtökohta. Kokoonpanoiltaan Suomi luottaa asevelvollisuusarmeijaan, Ruotsin luopuessa vuonna 2010 asevelvollisuudesta keskittyäkseen kansainväliseen kriisinhallintaan ja ammattiarmeijaan. Ruotsi on tällä hetkellä palaamassa vapaaehtoiseen, sukupuolineutraaliin asevelvollisuuteen ja keskittymässä kansalliseen puolustukseen, pidättäen myös mahdollisuuden káskeä henkilöitä palvelukseen. Maan puolustusvoimien tulevaisuudenkatsauksen perusteella vuonna 2035 suurin osa 120 000 miehen puolustusvoimista koostuisi asevelvollisista. (Bergström 2009, 40–41; Försvarsmakten 2018, 6, 13, 61, 64; Kucera 2018, 134; Militärstrategisk doktrin 2016; Sveriges regering 2006, 7; 2007; 9; 2017; Valtioneuvoston kanslia 2016, 20; ks. myös Lindholm 2006, 14.)

Cohnin (2013, 22–25) mukaan Suomen ja Ruotsin puolustus- ja turvallisuuspolitiikka sekä strategiat ovat suhteellisen samanlaiset. Hän vertasi maiden puolustuspoliittisia asiakirjoja (Regeringens proposition 2008/09:140: Ett användbart försvar ja Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2012) Valasekin teorian avulla. Maiden turvallisuuspoliittiset uhkakuvat ja tavoitteet ovat uusien doktriinien perusteella samanlaisia maantieteellisen sijainnin takia. Molemmat maat ovat Euroopan unionin jäseniä, mutta eivät NATO-jäseniä. Molempien maiden sotatoimien johtaminen perustuu ajatukseen joustavasta ja oma-aloitteellisesta tehtävätaktiikasta (Militärstrategisk doktrin 2016, 67; Pääesikunta 2015, 4). Lisäksi Suomen puolustusvoimien omaksuma syväjohtamisen malli on läheistä sukua Ruotsin vastaavan utvecklande ledarskap -mallin kanssa (Larsson 2006, 45–47; Nissinen 2004, 128–130).

2 TUTKIMUKSEN TEORIA

Tässä luvussa esittelen analyysin taustalla olevat tutkimuksessa käytettävät käsitteet ja niiden väliset suhteet, sekä aikaisempaa identiteettitutkimusta. Olen käyttänyt teorioita identiteettien rakentumisesta ja sisällöistä, yksilön sosialisatiosta ja professiosta. On tärkeä tuoda esille miten määrittelen ammatti-identiteetin käsitettä, koska käsite on laaja ja vaarana on, että käsitettä ja sen johdosta koko tutkimusta vääristetään. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että käsitteiden määrittely on niin tarkasti tehty, että toinen tutkija voi uusia tutkimuksen. (Bryman 2008, 348–350; Hirsjärvi ym. 2009, 152)

Identiteettiä voi luokitella esimerkiksi sosiaaliseen (kollektiivinen) ja henkilökohtaiseen jotka ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Lyhyesti kuvattuna sosiaalinen identiteetti selittää miten yksilöt muistuttavat toisiaan ja henkilökohtainen identiteetti miten ne eroavat toisistaan. Henkilökohtaisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat kulttuuriset ja sosiaaliset kontekstit, mutta vielä tärkeämpiä ovat yksilön omat valinnat. (Jenkins 2004, 4; Saayman & Crafford 2011, 1.)

Ammatti-identiteetti on olemassa, koska työ on merkittävä osa aikuisen elämää. Sillä on monia merkityksiä yksilölle, ja nämä merkitykset tulevat muovaamaan yksilön kuvaa itsestään. Yli 80 prosenttia suomalaisista pitävät työtä tärkeänä identiteetin rakennuspalana (Pitkänen & Westinen 2018, 49). Ammatti-identiteetti kertoo miten yksilö käsittää itsensä ammattinsa kautta, ja koska työnteko voidaan nähdä sosiaalisena tapahtumana, on ammatti-identiteettiä nähtävä osana sosiaalista identiteettiä. (Jenkins 2004, 4; Saayman & Crafford 2011, 1.) Eteläpellon (2007, 141) mukaan identiteetti rakentuu paitsi itsestä, myös käytännön toiminnasta. Käytännön toimintaa on mielestäni kouluttajan työ, jonka takia yksilön ammatti ja työtehtävä tulee luonnollisesti vaikuttamaan myös hänen henkilökohtaiseen identiteettiinsä (vrt. Aurell 2001, 4, 31).

2.1 Identiteetti ja ammatti-identiteetti

Bothman, Lloydin ja Khapovan (2015, 24) mukaan identiteetin ymmärtäminen on monimutkaista, koska sen tulkintaan on olemassa monta erilaista teoriaa. Kuten tästä luvusta tulee huomaamaan, kaikilla tulkinnoilla on yhteisiä piirteitä. Jenkinsin (2004, 5) mukaan yksilön identiteetti ei ole jokin mikä hänellä on, vaan jokin mitä hän *tekee*. Tämä on yleisesti nyky-

päivän identiteettitutkimuksen kanta, identiteetti ei ole pysyvää, vaan muuttuva prosessi johon vaikuttaa etenkin sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö jossa yksilö toimii (Aurell 2001, 11, 193, 204; Heikkinen 1999, 284; Jenkins 2004, 5; Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 43; Rehn 1999, 97–98).

Bothma ym. (2015, 24) selostaa artikkelissaan identiteetille kolme tarkoitusta. Ensinäkin se voi tarkoittaa jotain mikä kuvaa jonkun tai jonkin ominaisuutta tai ominaisuuksia. Toiseksi se kuvaa minuutta, eli persoonallista identiteettiä ja vastaa kysymykseen *kuka minä olen?* Identiteetillä voi olla myös sosiaalinen ulottuvuus ja se voi kuvata kollektiivista identiteettiä, jolloin vastataan kysymykseen *keitä me olemme?*

1900-luvulla yksilön identiteetin nähtiin olevan vahvasti sidoksissa hänen työhönsä, asemaan yhteiskunnassa, jäsenyyksiin, arvoihin ja siihen mistä hän pitää ja ei pidä. Nykypäivän yhteiskunnassa yksilön identiteetti nähdään enemmän hänen itse luomana, kuin hänelle annettuna. Yksilö muovaa itse oman identiteettinsä ja asemansa sosiaalisessa yhteisössä, ei pelkästään omien tekojen perusteella, vaan myös sen perusteella mitä tulevaisuudessa tulee tekemään. Identiteettiä ei pidä ymmärtää samalla tavalla kuin esimerkiksi luonteenpiirteitä jotka ovat synnynnäisiä, vaan se oletetaan ihmisen itse muodostamiseksi. Yksilön identiteetti muovautuu siis itseilmaisun avulla. (Bergström 2010, 16; Heikkinen 1999, 284; Jenkins 2004, 7; Mutanen & Värrä 2013, 99; Rauste-von Wright ym. 2003, 59–60; Wennberg ym. 2006, 241–242.)

Kulttuuri vaikuttaa yksilön arvoihin ja hänen minäkuvaan jatkuvasti ja sen takia identiteettiä on mahdotonta tarkastella irrallaan vallitsevasta ihmiskuvasta (Jenkins 2004, 6; Kankare 2016, 6; Värrä & Ropo 2010, 131). Kankare (2016, 18) toteaa tähän liittyen Puolustusvoimien organisaatiokulttuurin vaikuttavan yksilöön jatkuvasti ja monipuolisesti, koska esimerkiksi yksilön oma tehtävä ja työpaikka muuttuvat useasti uran aikana. Tämä ajatus sai tukea myös Lahtisen (2015, 91) ja Nybon (2016, 18) tutkimuksissa. Aurellin (2001, 31–32) mukaan yksilön identiteetti on riippuvainen erityisesti valtasuhteista hänen ympärillä oleviin yksilöihin.

Ammatti-identiteetti sosiaalisena identiteettinä kuvaa monipuolisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta ja sitä, mitä yksilö pitää työssään tärkeänä. Se kuvaa hänen työmoraalia ja työhön liittyviä arvoja. ”*Olenko minä sotilas vai onko sotilaana oleminen vain minun ammattini, määritteleekö ammattini minua millään tasolla?*” (Nybo 2016, 21). Yksilön ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttavat sosiaaliset ulottuvuudet kuten organisaatio, oma ura,

työyhteisö ja professio. Niihin liittyen hänellä on ennakko-odotuksia ja -oletuksia sekä kokeimuksia. Aurell (2001, 192) puhuu työntekijän identiteettityöstä, joka on nähtävä osana työntekoa. Pelkät materiaaliset edellytykset ja tyydytys eivät riitä määrittelemään työntekijää, vaan hän ottaa vaikutteita muualta edellä kuvatuista lähteistä. Tämän takia kouluttajan arvot ja asenne ovat tiiviissä yhteydessä hänen ammatti-identiteettiinsä. Ammatti-identiteetin avulla voidaanakin tarkastella erityisesti kouluttajan henkistä toimintaa. (Bothma ym. 2015, 24, 26–27; Eteläpelto 2007, 90–91; Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 171; Heikkinen 1999, 284–285; Kailaheimo & Häyhä 2017, 35; Rehn 1999, 119; Saayman & Crafford 2011, 10; Toiskallio 2009, 50; Vuorikoski 2003, 84; Walsh & Gordon 2008, 4; Wennberg ym. 2006, 241–242; vrt. Toiskallio 2012, 13.)

Sosiaalisen (kollektiivisen) identiteetin teoria yrittää löytää vastauksia kysymykseen miksi ja miten yksilö rakentaa identiteettinsä sosiaalisessa ympäristössä. Mitä suurempi vaikutus ammatilla tai organisaatiolla on yksilön omalle statukselle, sitä suurempi todennäköisyys on, että yksilö omii sen, tai ainakin osia siitä omaksi identiteetiksi. Yksilö omaksuu arvoja jotka organisaatio ja ammatti edustavat ja rakentaa identiteettinsä niille vahvuuksille joita organisaatiolla on verrattuna toisiin organisaatioihin. Lisäksi hän käyttäytyy organisaation jäsenelle kuuluvalla tavalla. (Aurell 2001, 31–32; Bothma ym. 2015, 29; Jenkins 2004, 4; Rehn 1999, 119; Walsh & Gordon 2008, 5; ks. myös Braw & Lindholm 2006, 56; Heikkinen 1999, 27.)

Aallon (2016, 29) mukaan sotilas, joka kokee ammatin kutsumukseksi, rakentaa osittain identiteettiään sen ihanteiden kautta oman henkilöhistoriansa ja arvojensa lisäksi. Kysymykseen puettuna sotilas kysyy itseltään: ”*kuka olen sotilaana?*” ja peilaa omia arvojaan yhteisön arvoihin sekä työn asemaan elämässä. Näin rakentuu ammatti-identiteetti siitä hetkestä kun yksilöllä on ensikosketus ammattiin, suomalaisilla upseerilla yleisesti varusmiespalveluksesta lähtien. (ks. myös Rehn 1999, 85; vrt. Lahtinen 2015, 52; Lindholm (toim.) 2013, 10.) Kouluttajien toimintaan vaikuttaa näin ollen myös heidän omat kokemukset oppijoina, esimerkiksi varusmiehinä tai kadetteina.

Uransa alkuvaiheella, kun tulevalla kouluttajalla ei ole samanlaista valtaa tai vastuuta toiminnastaan, yhteisön kulttuuri, arvot ja toiminta vaikuttavat häneen kaikkien eniten. Yhteisö pyrkii muovaamaan jäsentensä identiteetin tavoitteidensa suuntaiseksi. Sosiaalinen identiteetti siis muovaa hänen ammatti-identiteettiä enemmän kuin hänen persoonallinen identiteettinsä. Vasta kun yksilö kokee kuuluvansa yhteisöön ja kokee omaavansa valtaa, alkaa persoonallinen identiteetti muovata hänen ammatti-identiteettiään. (Bergström 2010, 12; Eteläpelto 2007, 108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 44; Halonen 2007, 125; Heikkinen 1999, 288; Raustevon Wright ym. 2003, 40.)

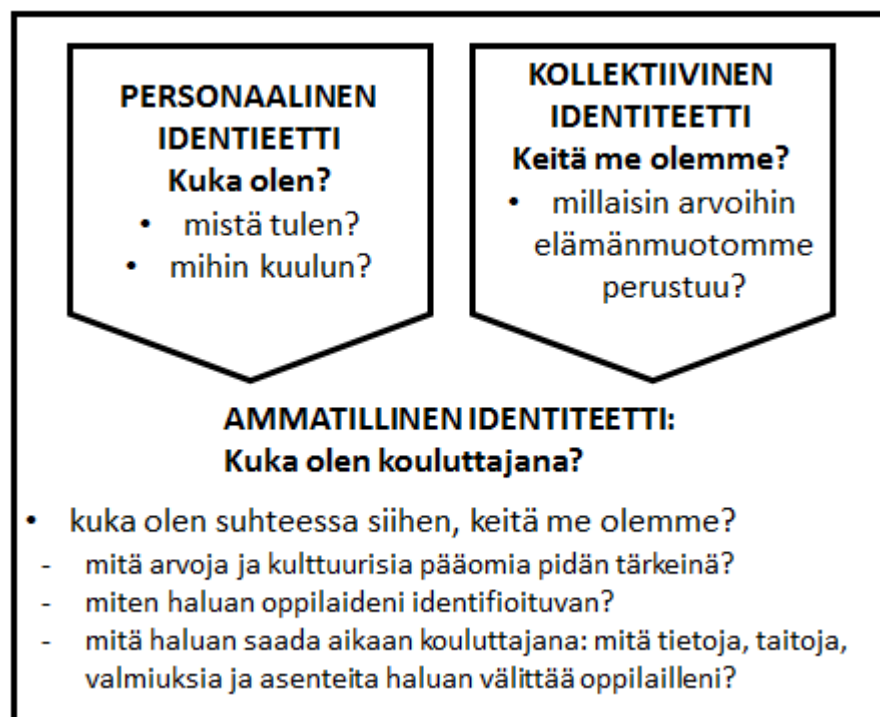
Kouluttajan sosialisatio ja sopeutuminen kouluttajayhteisöön alkaa siis aikaisin uralla. Tämä oli näkyvissä Suomen Puolustusvoimien hävittäjälentäjien kesken Kankareen (2016) tutkimuksessa. Syynä tähän oli hävittäjälentäjien pitkä yhteinen koulutus. Arvioni on, että myös muilla kouluttajilla on vahva kollektiivinen ammatti-identiteetti. Puolustusvoimien erityislaatuisen tehtävän, vahvan organisaatiokulttuurin ja yhteisten arvojen takia kouluttajat tuntevat yhteisöllisyyttä keskenään. Lisäksi he viettävät keskenään enemmän aikaa kuin monet muut ammattiryhmät esimerkiksi koulutusjaksojen ja sotaharjoitusten aikana. Kouluttajaprofessiota ja kouluttajien ammatti-identiteettiä vahvistaa myös esimerkiksi oma ammatillinen lainsäädäntö, työmarkkina, koulutusjärjestelmä ja ammattietiikka. (Bolin 2008, 170–171; Eteläpelto ym. 2013, 170; Halonen 2007, 104; Toiskallio & Mäkinen 2009; Rauhala 1993, 20–21; ks. myös Anttonen 2016, 102; Försvarsmakten 2018, 85; Kallioinen 2001, 166; Valtioneuvoston kanslia 2016, 11–13; Walsh & Gordon 2008, 4.)

Teorioita ammatti-identiteetin rakentumisesta tällä tavalla on kritisoitu sillä perusteella, että yksilö hakee vaikutteita omaan ammatti-identiteettiinsä myös muualta kuin työyhteisöstä. Hänen kotiolonsa, harrastuksensa ja ihmissuhteensa saattavat myös vaikuttaa siihen, millainen hän on työssään. Tähän vaikuttaa kuinka merkittäväksi hän kokee työtehtävänsä suhteessa muihin identiteetin lähteisiin. Lisäksi jos yksilö kokee työyhteisön arvot väärinä, hän ei yleensä niitä omaksu. (Aurell 2001, 192–199; Walsh & Gordon 2008, 13–15; vrt. Hakkarainen 2005, 3.)

Myös Lahtinen (2015, 63) huomauttaa, että vahvaan identiteettirooliin voi samalla sisältyä osia joihin yksilö ei halua sitoutua. Heikkinen (1999, 284–285) pohtii onko ammatti-identiteetti ammatissa toimivan yksilön itseilmaisu vai työyhteisön itsemäärittely? Varsinkin opettajista ja kouluttajista hän on sitä mieltä, että ammatti-identiteetissä näkyy sekä persoo-

nallinen, että kollektiivinen identiteetti. Kouluttaja kouluttaa sekä yhteisön että itse tärkeänä pitämiään asioita. Olen väittänyt, että ammatti-identiteetti on jatkuvasti muuttuva kokonaisuus joka rakentuu vuorovaikutuksessa, ja jonka perusta sisältää yksilön persoonan. Samoin on esittänyt myös Aurell (2001, 193), jonka mukaan identiteetin sisältöä ja sen rakentumista ei voida eriyttää kuin käsitteellisesti, sillä ne ovat niin tiiviissä yhteydessä toisiinsa ja molemmat ovat edellytys toisilleen.

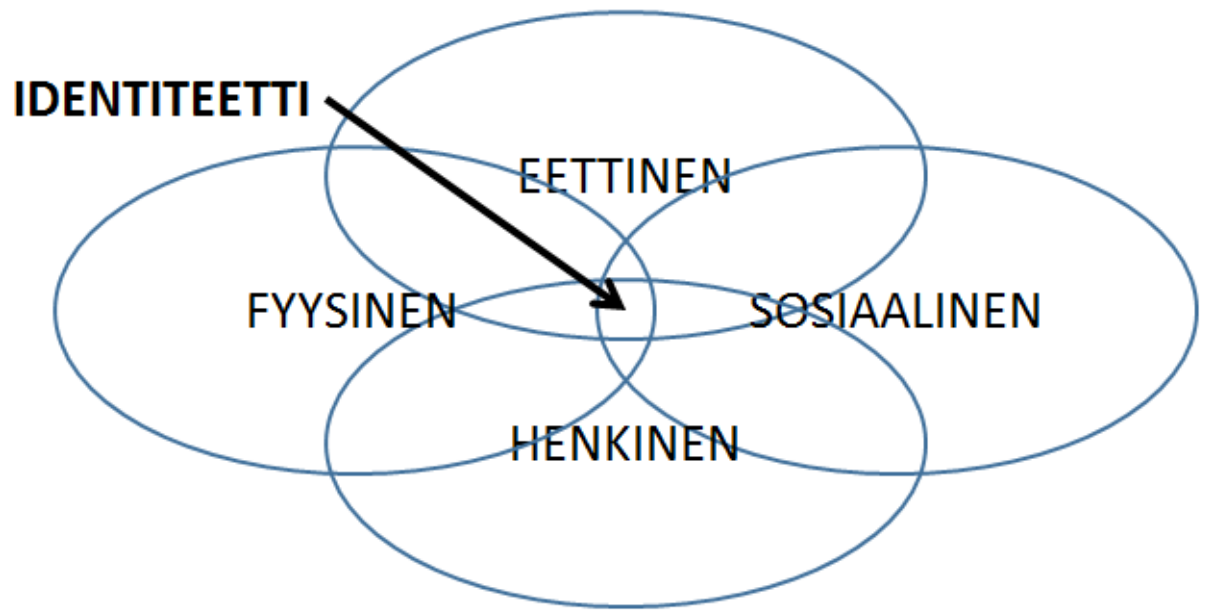
Kollektiivinen ja henkilökohtainen identiteetti on aiemmissa tutkimuksissa sekä rajattu toisistaan että käsitelty yhdessä (Jenkins 2004, 15; Saayman & Crafford 2011, 7). Tässä tutkimuksessa näen ammatti-identiteetin kuten Heikkinen (1999, 285). Hän tiivistää artikkelissaan ammatti-identiteettiä alla olevaan kuvaan. Siinä yksilön ammatti-identiteetti rakentuu ammatin vaikutuksien lisäksi sekä yksilön henkilökohtaisesta että sosiaalisesta (kollektiivisesta) identiteetistä (vrt. Aurell 2001, 18; Eteläpelto 2007, 92; Saayman & Crafford 2011, 1). Ammatillisen identiteetin alle on listattu kolme apukysymystä antamaan vastauksia kysymykseen *kuka olen kouluttajana?* Nämä kysymykset kuvaavat hyvin analyysin johtoajatusta ja voisivat olla apukysymyksiä päätutkimuskysymykselle. Heikkinen käyttää termiä ammatillinen identiteetti, joka nähdään ammatti-identiteettiä laajempänä käsitteenä. Tässä tutkimuksessa en tee eroa ammatillisen identiteetin ja ammatti-identiteetin välille.



Kuvio 2: Ammatti-identiteetin rakentuminen (Heikkinen, 1999, 285)

Arvoja ja etiikkaa on usein rinnastettu. Tässä tutkimuksessa niillä tarkoitetaan jotain, mitä pidetään yleisesti hyväksyttynä, tärkeänä ja oikeana. (Aalto 2016, 21; Rauste-von Wright ym. 2003, 44–45; Toiskallio 1998, 13.) Mutanen (2009, 153) huomauttaa, että sotilaan arvot ovat sekä yksilöllisiä että yhteisön yhteisiä arvoja. Esimerkiksi Puolustusvoimien vastuu kansallisesta turvallisuudesta näkyy sotilaiden arvoissa isänmaallisuuden, ammattitaidon, oikeudenmukaisuuden, vastuullisuuden, luotettavuuden ja yhteistyön muodossa. Nämä muodostavat myös Suomen Puolustusvoimien virallisen arvoperustan. (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 13; ks. myös Mutanen 2009, 154; Toiskallio 1998, 13.) Tämä kuvaa hyvin miten yksilöiden arvot ja asenteet ovat osaksi organisaatio- ja koulutuskulttuurin tuotteita. Arvot ilmenevät usein normeina, esimerkiksi lakeina ja sodan oikeussäännöillä. Tämä on ollut lähtökohta oppaiden kirjoitustyössä mikä tarkoittaa sitä, että kouluttajat toimivat täysin organisaation normien ja arvojen mukaisesti. (Sandahl 2006, 45.)

Suomen Puolustusvoimissa identiteettitutkimusta on lähestytty myös toimintakyvyn käsitteen kautta (ks. esim. Lahtinen 2015; Nybo 2016; Toiskallio & Mäkinen 2009). Toimintakyky on Lahtisen (2015, 88) mukaan merkityksellinen käsite ammatti-identiteetin tutkimuksille, sillä työ helpottuu kun koulutustoiminnan taustalla oleva ihmiskuva on yhtenäinen kouluttajan ammatin vaatimusten kanssa. Toimintakyvyn käsite käsittelee yksilön voimavaroja ja kyky toimia tehokkaasti, viisasti, vuorovaikutteisesti ja oikeudenmukaisesti kaikissa odotetuissa ja odottamattomissa tilanteissa. Tämän takia sotilaan identiteetti, eli sotiluus on nähty olevan fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen toimintakyvyn risteyksessä kuvaamassa sotilaan syvintä olemusta. Toimintakyvyn alueista eettinen toimintakyky on yleensä kytketty identiteettiin, koska sen alle sijoittuu enemmistö kouluttajan arvoista ja päättelystä. (Toiskallio 2009, 49–50; Mutanen & Värri 2013, 93–95; Värri & Repo 2010, 134–135.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen sotilaskouluttajia tämän sotilaspedagogiikan ihmiskäsityksen mukaisesti, jonka mukaan kouluttajan identiteettiä kuvaa hänen kouluttajuus. En erittele kouluttajien ammatti-identiteettiä toimintakyvyn eri alueisiin.



Kuvio 3: Identiteetti toimintakyvyn keskiössä (Toiskallio 2009, 48–50; Toiskallio & Mäkinen 2009, 6–7)

Ammatti-identiteetti näkyy kouluttajalla myös erilaisina rooleina jotka hän täyttää jokapäiväisessä työssään, ei pelkästään koulutustehtävässä. Roolilla voisi kuvata identiteetin toiminnallista muotoa, jossa henkilön toiminta ilmentää hänen persoonaa. Opettaja voi esimerkiksi ymmärtää roolinsa olevan vain opettaa, tai hän voi ymmärtää sen olevan enemmän oppimisen edistäjänä. Ensimmäisessä, opettajakeskeisessä roolissa opettaja nähdään asiantuntijana ja saarnaajana ja toisessa, opiskelijakeskeisessä roolissa enemmän opettajana jolle on tärkeä sekä opettaminen että oppiminen. (Gedda 2014, 115–116; vrt. KOULOPAS 2007, 32–33). Gedda (2014, 115–119) tarkoittaa rooleilla oppijoiden ja opettajien valtasuhteita, keskinäisiä suhteita ja suhteita itseensä, eli identiteettiä. Kouluttajan oppaan mukaan kouluttajan erilaisia rooleja ovat kasvattajan, ohjaajan, johtajan ja valmentajan roolit (KOULOPAS 2007, 32–33). Utbildningsmetodik antaa kouluttajalle peräti yhdeksän eri roolia, joita hän käyttää koulutuksessa. Niihin kuuluu Kouluttajan oppaan tapaan oppimisen ohjaajan rooli, joka on myös eniten käsitelty rooli oppaassa. Muut ovat enemmän käytännön koulutukseen liittyviä. (Lindholm (toim.) 2013, 51–57.)

2.2 Kouluttajan osaaminen ammatti-identiteetin ilmentäjänä

Käytän tutkimuksessa ammattitaidon käsitteen sijaan laajempaa ja monipuolisempaa osaamisen käsitettä, jonka alla voin tarkastella aihetta laajemmin. Valitsin osaamisen näkökulman ammatti-identiteetin tarkasteluun aineiston perusteella. Koulutusoppaat käsittelevät aihetta laajasti ja osaamisessa näkyy kouluttajan jokapäiväinen toiminta.

”Osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu yksilön tiedoista, taidoista, arvoista ja asenteista sekä niiden soveltamisesta käytännössä haluttujen päämäärien saavuttamiseksi” (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 38; vrt. Försvarmakten 2018, 87).

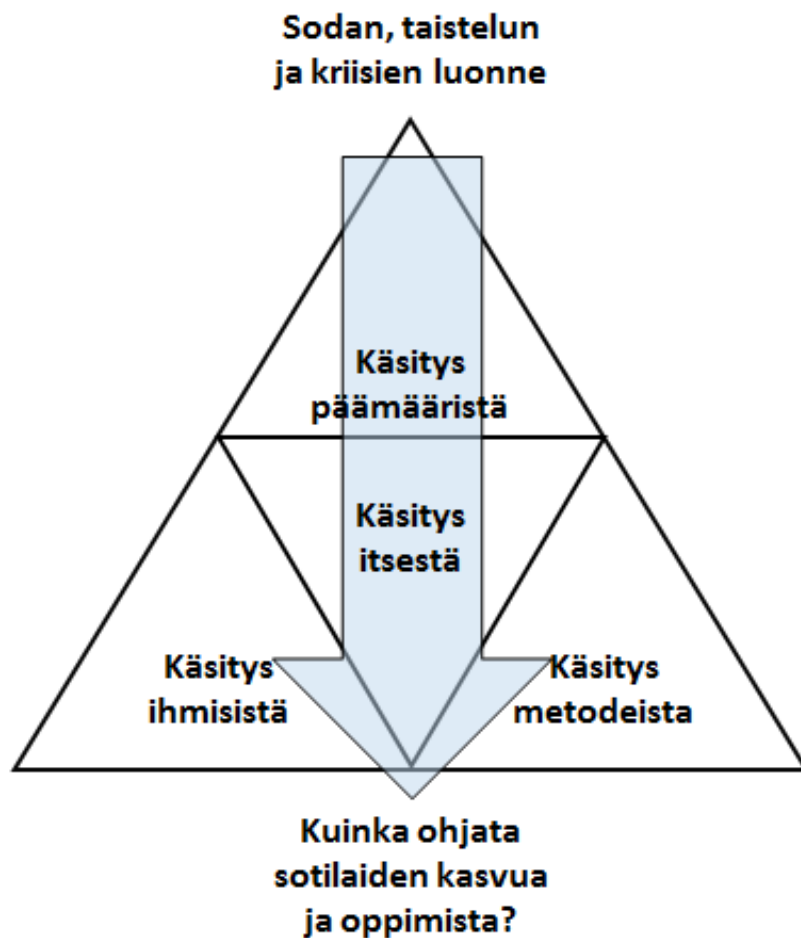
Osaaminen ja ammatti-identiteetti ovat mielestäni tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Aurell (2001, 197) esittää identiteetin rakentuvan yksilön ajatteluntyön lisäksi juuri päivittäisen käytännön työskentelyn tuloksena. Tämä ns. fyysinen identiteettityö näkyy työjaollisesti työtehtävien priorisoinnissa, suhtautumisena kollegoihin, alaisiin ja esimiehiin ja etenkin työtehtävien suorittamisessa. Työtehtävien suorittamiseen vaadittava osaaminen ei vielä tee hyvää koulutusta, vaan siihen vaikuttaa lisäksi kouluttajan identiteetti, persoona ja luonne. Tämän takia ammatti-identiteetin ja osaamisen käsitteitä on mielekästä tarkastella yhdessä. (ks. myös Jarvis 2002, 22–30.)

Kuten Puolustusvoimien henkilöstöstrategia (2014, 22) määrittää, osaaminen on laaja käsite joka käsittää myös henkisiä ominaisuuksia kuten arvoja ja asenteita ja niiden soveltamista. (vrt. Hänninen 2011, 36; Tammilehto 2003, 167–168). Osaamisessa ilmenee siis kaikki toimintakyvyn eri alueet ja identiteetti (ks. kuvio 3). Tehtävien täyttämiseen vaaditut teoreettiset, käytännölliset ja sosiaaliset tiedot ja taidot muuttuvat jatkuvasti. Kouluttajalla tulee olla myös haluttujen päämäärien saavuttamiseen vaadittavat arvot ja asenne. Puolustusvoimissa henkilön osaamiseksi nähdään esimerkiksi kompetenssi, kielitaito, vuorovaikutustaito, yhteistyökyky ja kokemus. Käsitteiden hierarkia on kuitenkin hieman epäselvä, sillä ammattitaitoa kuvataan henkilön työtehtävään liittyvänä osaamisena ja kokemuksena, kun itse ymmärrän osaamisen laajempaan ilmiöön kuin ammattitaidon. (vrt. Försvarmakten 2018, 85.)

Tammilehto (2003, 169) määrittää osaamisen toiminnaksi, jossa yksilön tiedot, taidot ja kvalifikaatiot yhdistyvät tietyssä kontekstissa päämääräsuuntautuneeksi, hallituksi ja lisäarvoa tuottavaksi toiminnaksi. Malli soveltuu mielestäni hyvin sotilaspedagogiseen tutkimukseen, koska sillä on paljon yhteistä hermeneuttisen sotilaspedagogisen viitekehyksen kanssa (ks. kuvio 4). Sotilaspedagoginen viitekehys kuvaa koulutusajattelun perusmallia ja esittää hyvin kuinka laajasta käsitteestä osaamisesta on kysymys (Mäkinen 2009, 117; Toiskallio 2002, 17). Kouluttajan tulee ymmärtää yhteiskunnan ja sodan luonnetta, jotta hän kykenee kriittisesti tarkastelemaan toimintaansa ja ohjaamaan sotilaiden kasvua ja oppimista. Lisäksi kouluttajalla on oltava käsitys siitä millaisia arvoja, tietoja ja taitoja ihmiset edustavat. Hänellä on myös oltava käsitys siitä, millaisilla metodeilla päämäärät saavutetaan. (Toiskallio 2002, 17–19.) Ytimessä on kouluttajan käsitys itsestään, eli identiteetti. Sotilaspedagogiseen viitekehykseen yhdistyy siis sekä osaaminen, että ammatti-identiteetti. Kaiken toiminnan päämäärä on oppiminen ja toimintakykyisistä yksilöistä koostuvat suorituskykyiset joukot.

Tammilehdon (2003, 169) mallissa osaaminen on eriytetty vastaavasti kolmeen ulottuvuuteen jotka ovat yhteiskunnan, yksilön sekä kontekstin ulottuvuus. Yhteiskunnallisilla kvalifikaatioilla tarkoitetaan yksilön valmiutta toimia yhteisössään ja yhteiskunnassa johon hän tarvitsee yksilöllistä osaamista (ks. myös Rauhala 1993, 24–25). Konteksti jossa yksilö käyttää osaamistaan vaihtelee jatkuvasti ja se vaikuttaa hänen valintoihin ja toimintaan. Kouluttajille se tarkoittaa lähinnä oppimisympäristöä ja koulutuskulttuuria. Kouluttajan ammatti-identiteetin kannalta kaikilla ulottuvuuksilla on merkitystä, mutta tässä tutkimuksessa ainoa selvästi tarkasteltava ulottuvuus on yksilön oma yksilöllinen osaaminen.

Lahtinen (2015, 1) kuvailee tämän yksilön ja yhteiskunnan yhteyden olevan erityisen merkittävä sotilaskouluttajan ammatti-identiteetille, sillä he palvelevat koko yhteiskuntaa. Kouluttajan identiteettityötä ohjaa siis myös ns. asiakas, eli se yhteiskunta jota hän palvelee ja jonka osa puolustusvoimat on (vrt. Aurell 2001, 192). Mielenkiintoisia vertailukohtia suomalaisen ja ruotsalaisen kouluttajan ammatti-identiteetin välillä ovat tähän liittyen luonnollisesti Suomen sotien vaikutukset.



Kuvio 4: Sotilaspedagoginen viitekehys, koulutusajattelun perusmalli (Mäkinen, 2009, 117)

Professori Jarmo Toiskallio (2002, 8–10) käsittelee kouluttajan osaamista oppimisen näkökulmasta. Ollakseen oppimisen ja kasvatuksen asiantuntija kouluttajan tulee ymmärtää opettamiaan tietoja ja taitoja, sekä oppimisen takana olevia prosesseja ja käsityksiä. Asiantuntijuus on elinikäistä oppimista ja kasvua yhteiskunnan ja organisaation muutosten mukana. Se ei ole pelkästään ammattitaitoa, vaan kykyä tarkoituksen- ja tilanteenmukaiseen ammattitaidon soveltamiseen. Tämä tarkoittaa myös, että kouluttajan on ymmärrettävä mikä on pysyvää ja mikä on muuttuvaa, sekä kyettävä jatkuvaan omaan osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittämiseen. (Toiskallio 2002, 23.)

Myös Eteläpellon (2007, 94) mukaan jatkuva itsensä kehittäminen vaatii jatkuvaa ammatti-identiteetin muokkausta, ja se voidaan hänen mielestään nähdä osaamisena (ks. myös Halonen 2007, 125; JOKÄ 2012, 35; Lindholm 2006, 15). Edelliseen kuvaan palatakseni, osaamiseen liittyy siis kouluttajan käsitys itsestään, ihmiskäsitys, tietokäsitys ja taitokäsitys. Miten kouluttaja suhtautuu itseensä ja muihin, mitä hän näkee koulutuksessa tavoiteltavana ja miten hänen mielestään tavoitteeseen parhaiten päästään, tulee sotilaspedagogiikan viitekehyksen mukaisesti vaikuttamaan kouluttajan valintoihin.

Jatkuva itsensä ja ammatti-identiteetin kehittäminen vaatii reflektointia. Mezirow (1989, 21, 28–29) tarkoittaa reflektoinnin termillä uudistavaa oppimista, aikuisopetuksen tärkeää kulmakiveä. Reflektointi mahdollistaa Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003, 68–69) mukaan yksilön tietojen ja taitojen käyttöä uusilla alueilla. Oppimiseen vaikuttaa vahvasti oppijan ennakkoasenteet, ideologiat ja muut ominaisuudet. Ammatti-identiteetti vaikuttaa näin ollen kouluttajan oppimiseen. Muodostaakseen realistisen kuvan itsestään toimijana ja ajattelevana yksilönä, ihmisen on pakko reflektoida omia valintojaan ja tekojaan sekä niiden seurauksia. Tämä tulisi mieluiten tapahtua yhteisössä, jotta yksilö saa myös ulkopuolelta vaikutteita ja palautetta. (Halonen 2002, 34, 36; Kallioinen 2001, 158–161; KOULOPAS 2007, 32, 18; Lindholm 2006, 7; Lindholm & Hove 2006, 23; Mezirow 1989, 17; Pääesikunta 2004, 1; Rauste-von Wright ym. 2003, 41, 69; Wennberg ym. 2006, 241–242; vrt. Toiskallio 2002, 24.)

Kaiken koulutuksen ja oppimisen taustalla on käsitys oppimisesta (Rauste-von Wright ym. 2003, 139; ks. myös Halonen 2007, 117). Päätin ottaa oppimiskäsityksen mukaan tarkasteluun, sillä koulutusoppaissa nämä kouluttamisen metodejakin kuvaavat mallit ovat selvästi esillä. Oppimiskäsitys ohjaa oppimisprosessia ja siten koulutuksen toteutusta. Oppimisteoriat eivät kuitenkaan ole pedagogisia teorioita, vaan teorioita oppimisesta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 21, 62, 137) Kouluttajan tulee näin ollen ottaa huomioon myös oppijan rooli, koska yksilö antaa kouluttajalta saadulle tiedolle merkityksen sen perusteella miten hän kokee oman roolinsa. Kokeeko hän esimerkiksi oman roolinsa passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, vai tärkeäksi osaksi koulutuksen onnistumista (Rauste-von Wright ym. 2003, 164; vrt. Gedda 2014, 115–119; KOULOPAS 2007, 39).

Geddan (2014, 119-126) mukaan oppimiseen vaikuttaa se, miten oppija ja opettaja ymmärtävät konteksteja. Konteksti vaikuttaa heidän toimintaan sekä siihen, millaiseen merkitykseen he antavat tiedolle ja rooleille. (ks. myös Lindholm & Hove 2006, 30–31; Rauste von-Wright ym. 2003, 169–170; vrt. KOULOPAS 2007, 28–29.)

Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet eri kulttuuriset, henkilökohtaiset ja teoreettiset tekijät kuten perinteet, arvot, yhteiskunnan vaatimukset ja oppimisteoriat. Rauste-von Wright ym. (2003, 15, 140–141, 148–151) jakavat oppimiskäsitykset tietoteorioidensa perusteella kahteen pääluokkaan, empiristiseen ja konstruktivistiseen. Tiedon lähde on empiristisen oppimiskäsityksen mukaan ulkoinen, kokemuksiin ja aistihavaintoihin perustuva.

Empiristisistä oppimisteorioista ensimmäisen maailmansodan jälkeen tunnetuimmaksi nousi puhtaasti käyttäytymistieteeseen perustuva behaviorismi. Behavioristinen oppimiskäsitys olettaa oppijan oppivan ainoastaan sen minkä opettaja hänelle syöttää, eli oppija oppii reagoimalla opettajan antamiin ärsykkeisiin. Oppiminen mielletään suorittamiseksi ja sille ei anneta yhtä paljon painoarvoa kuin koulutukselle. Behaviorismille ominaisia piirteitä ovat yksinkertaisuus ja selkeys, jonka perusteella sen käytettävyys perustaitojen opettamisessa on hyvä. (Rauste von-Wright ym. 2003, 140–141; ks. myös Artman, Borgvall, Castor, Jander, Lindquist & Ramberg 2013, 8; Raatikainen 2004, 29.)

Koska behaviorismi sen lisäksi korostaa kouluttajan valtaa, on ensivaikutelma Puolustusvoimien oppimiskäsityksestä yleensä hyvinkin behavioristinen. Tämä on usein myös tarkoitus, sillä esimerkiksi peruskoulutuskaudella aika on rajallista ja asejärjestelmien koulutuksessa virheisiin ei ole varaa, minkä takia koulutus voi vaikuttaa mekaaniselta. (ks. esim. Mattsson & Wijnblad 2000, 34; Salo 2004, 122–143.) Tämän takia behaviorismi on saanut kritiikkiä siitä, että se aliarvioi oppijaa, eikä hyödynnä hänen ominaisuuksia opetuksessa (Rauste von-Wright ym. 2003, 151; Halonen 2002, 32).

Nykypäivänä koulutusta tarkastellaan usein konstruktivistisesta näkökulmasta (Rauste-von Wright ym. 2003, 149). Konstruktivismi näkee oppijan aktiivisena olentona joka tiedostaen tai tiedostamatta itse muodostaa merkityksen hänelle opetetulle asialle. Hänelle ei voi vain siirtää tietoa, vaan hänen pitää itse muodostaa omat tietorakenteet. Konstruktivismin mukaan oppiminen rakentuu oppijan tiedolle ja kokemuksille muodostettujen merkityksien ympärille. (Kallioinen 2001, 40–41; Kupias 2007, 112–115; Rauste-von Wright ym. 2003, 164–165.)

Tämä oppimisprosessi on Rauste-von Wrigthin ym. (2003, 20) mukaan myös sidottu kulttuuriin jossa opitaan. Koulutuskulttuurilla on siis konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan vaikutusta oppimiseen. Sekä Suomen että Ruotsin puolustusvoimien oppimiskäsitys on maiden puolustusvoimien mukaan konstruktivistinen (Artman ym. 2013, 8; Granberg 2006, 156; Salo 2004, 151; ks. myös Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 14).

Kouluttajan tulee mielestäni pyrkiä konstruktivistiseen ajatteluun kouluttaessaan nykypäivän sotilastaitoja. Yksittäisen sotilaan entistä suurempi merkitys vaatii mielestäni sitä. Maavoimien taistelun 2015 mukanaan tuomat taistelutekniikat sekä kehittyneet ase- ja johtamisjärjestelmät mahdollistavat jopa yksittäisen taistelijan käytön vaikuttamisen työkaluna. Tästä syystä hänelle pitää mielestäni opettaa tietoja, taitoja ja ongelmanratkaisukykyä sellaisella tavalla joka mahdollistaa niiden soveltamisen erilaisissa tilanteissa. (ks. esim. Taisteluosaston ohje 2015, 1–2; Tykistöopas 2014, 10–14.)

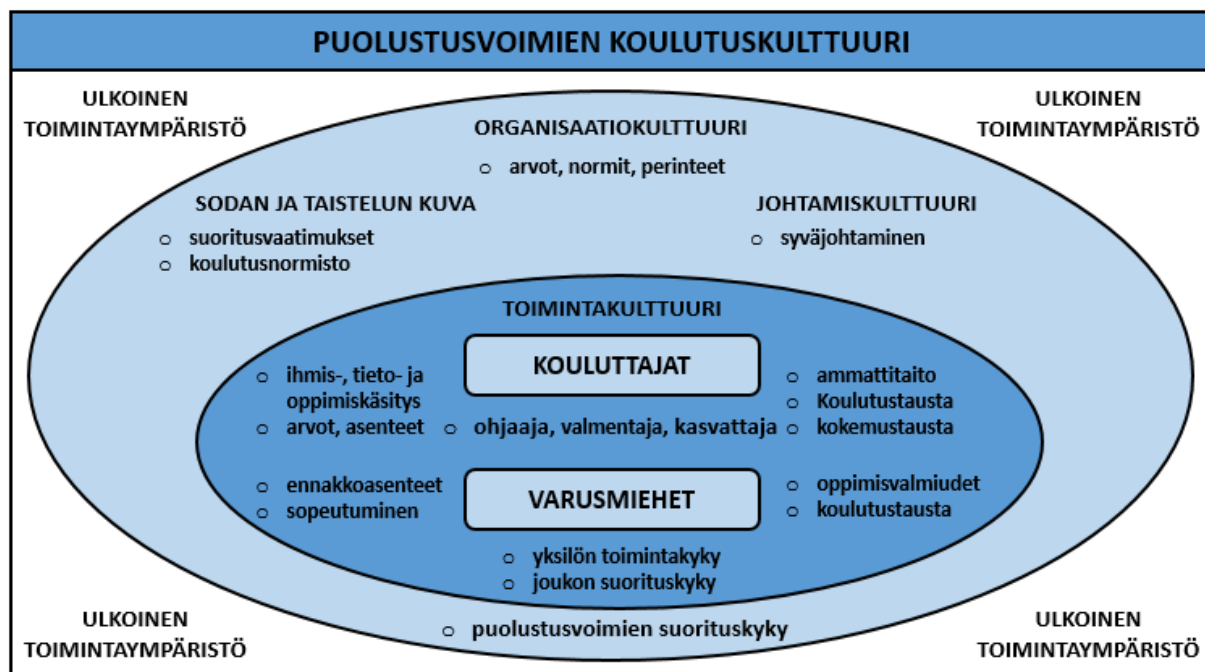
2.3 Koulutuskulttuuri ja kouluttajuus ammatti-identiteetin taustalla

”Koulutuskulttuurissa on aina kyse ihmisistä ja heidän toiminnastaan, tavoistaan, ideoistaan, ajatuksistaan ja kanssakäymisestään muiden toimijoiden kanssa” (Kallioinen 2001, 91).

Kuten yllä oleva lainaus osoittaa, tulee kouluttajuus ja kouluttaminen ymmärtää moniulotteisena toimintana ja vuorovaikutuksena. Ammatti-identiteetti rakentuu tämän vuorovaikutuksen seurauksena (Bothma ym. 2015, 24). Toiskallion (2002, 13) mukaan kouluttajuudella tarkoitetaan kouluttajana olemista ja kaikkea sitä, mikä siihen vaikuttaa, kuten ammatti-identiteettiä. Koska pyrin tutkimuksessa ymmärtämään kouluttajien ammatti-identiteettiä, on tarkasteltava myös kouluttajien taustalla olevia ja heihin vaikuttavia tekijöitä (vrt. Rehn 1990, 84). Yksi merkittävä tekijä on koulutuskulttuuri. Kulttuuri on kehittynyt ja ympäristöönsä sidottu, ja sitä muovaavat ympäristössä toimivat ihmiset. Identiteetti eroaa kulttuurista koska se on sekä ympäristöönsä että perinnöllisiin tekijöihin sidottu. Ihmisiä ohjaavat esimerkiksi kansalliset, etniset ja uskonnolliset tekijät, mutta myös kieli, sukupuoli, sosiaalinen asema ja organisaatio ovat osa heidän kulttuuria. (Aaltola 2001, 12; Alasuutari 2011, 56–57; Bergström 2010, 12; Rauste-von Wright ym. 2003, 60; Sandahl 2006, 47; Svenska Akademin 2006, 486; Varjonen 1999, 12.) Kankare (2016, 28) näkee kuitenkin organisaation kulttuurin olevan samalla organisaation identiteetti. Mielestäni Keinänen (2003, 13) kiteyttää osuvasti mistä on kyse. Hänen mukaansa kulttuuri toimii kokonaisuuden kokoajana, ja lisäämällä sanan *”kulttuuri”* johonkin,

saadaan koottua kaikki siihen liittyvät vaikuttimet yhden käsitteen alle. Samalla tavalla ammatti-identiteetti kokoo yksilöön vaikuttavat tekijät yhden käsitteen alle. (vrt. Alasuutari 2011, 59–60; Gedda 2014, 134–135; Halonen 2007, 17; Schein 2010, 91–92.)

Pekka Halosen (2007) väitöskirja käsittelee Suomen Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumista. Hän kuvaa koulutuskulttuuria lyhyesti kouluttajien ja koulutusorganisaation arjen fyysisenä ja henkisenä toimintana, sellaisena kuin he sen ymmärtävät. Halonen on myös toiminut Kouluttajan oppaan yhtenä käsikirjoittajana. (Halonen 2007, 3, 12, 42, 70, 153–154, 157; ks. myös Toiskallio (toim.) 1996, 3; 2002, 36.) Alla oleva kuva on Halosen (2007, 155) näkemys koulutuskulttuurin rakentumisesta. Tutkimuksessa keskityn kouluttajat-kohtaan, jonka ympärillä ovat ammatti-identiteettiin liittyvät käsitteet arvot, ammattitaito, ohjaaja, valmentaja ja kasvattaja. Varusmiehet-kohta kuvaa koulutuksen kohdetta, oppijaa. Kuten tutkimuksen viitekehys osoittaa, oppijan toiminta vaikuttaa sekä kouluttajaan, että koulutukseen. Tutkimuksessa en, kuten aikaisemmin todettiin tarkastele kouluttajaa oppijan näkökulmasta, vaan oppijaa otetaan huomioon kouluttajan näkökulmasta.



Kuvio 5: Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen (Halonen 2007, 155)

Ruotsin Puolustusvoimien koulutuskulttuuria vuonna 1999 tutkinut Siv Rehn on omassa väitöskirjassaan samoilla linjoilla koulutuskulttuurien rakentumisesta Halosen kanssa. Hän käsittelee arvoja, normeja ja perinteitä Ruotsin asevoimissa ja hän korostaa niiden merkitystä koulutus- ja organisaatiokulttuurin rakennuspaloina. Ne vaikuttavat kulttuuriin juuri sen takia, että ne ovat niin syvälle juurtuneet ihmisten käyttäytymiseen, että ne koetaan itsestään selviksi. (Rehn 1999, 143–163; ks. myös Brown 1998, 12–13; Danielsson, Blomgren & Johansson 2006, 156; Kucera 2018, 134–136; Weibull 2006, 326).

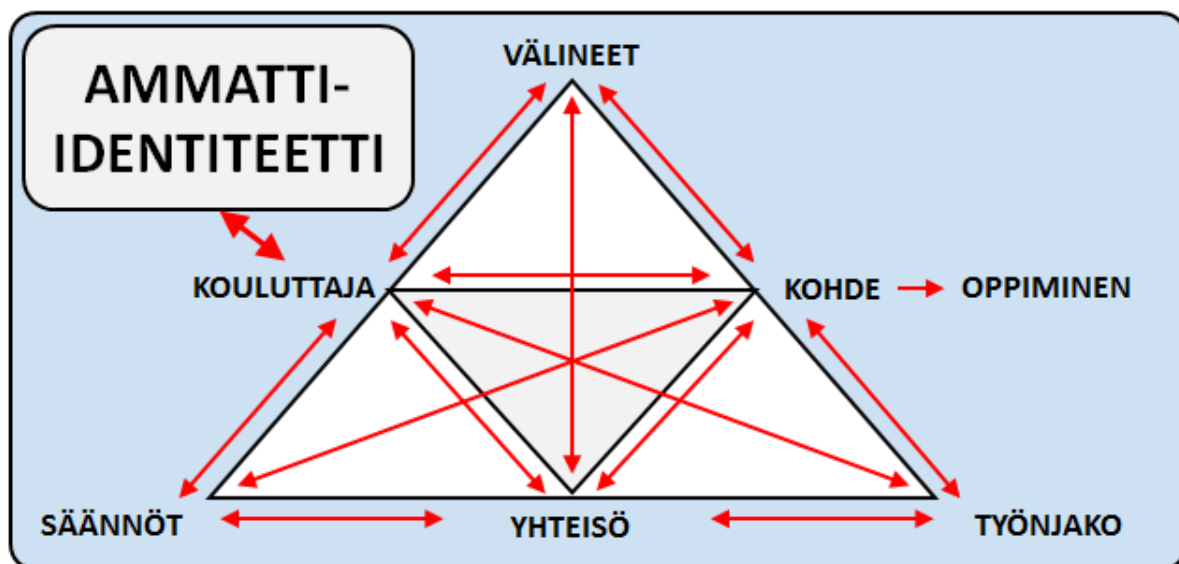
Gedda (2014, 127–128) kuvaa koulutuskulttuuria oppimista edistäväksi tai haittaavaksi ympäristöksi johon vaikuttavat opettajien ja oppijoiden keskinäiset roolit, sen perusteella muodostetut oppimistilanteet (kontekstit) sekä tiedolle ja taidolle annettu merkitys. Tiedon vaikutus koulutuskulttuurin rakentumiselle on se, että tieto ymmärryksen, ammattitaidon, osaamisen ja suhtautumisen muodossa vaikuttaa opettajan ja oppijan tapaan toimia. Identiteetti näkyy koulutuskulttuurissa tietokäsityksien ja oppimiskäsityksien muodossa. (Gedda 2014, 115, 149.) Koulutuskulttuuria voi siis kuvata eri tavalla, mutta tiivistetysti kyse on aina kouluttajien, koulutettavien ja koulutusorganisaation vuorovaikutuksesta.

Kouluttajuudella tarkoitetaan Toiskallion (2002, 13) mukaan kouluttajan olemista ja kaikkea sitä, mikä siihen vaikuttaa, kuten tehtävää, ammattitaitoa, asennetta ja ammatti-identiteettiä. Lisäksi kouluttajuuteen kuuluu kyky uudistaa ja muuttaa omia koulutuskäytäntöjä muuttuvan maailman uusien uhkien, resurssien ja arvojen mukana (Toiskallio 2002, 16–17). Asenne liittyy mielestäni tiiviisti identiteettiin. Kouluttajuuden käsitteen alle voidaan siis kerätä kaikki tekijät, jotka koskettavat kouluttajia ml. heidän ammatti-identiteettinsä.

Kallioinen (2001) tutki väitöskirjassaan kadettien käsityksiä hyvästä kouluttajasta. Ominaisuuksia joita kadetit arvostivat kouluttajassa, olivat innostuneisuus, huumori, haastaminen, luovuus, tasapuolisuus ja keskittyminen olennaisuuksiin. Kupias (2007, 11) painottaa, että kouluttaja voi olla hyvä monella eri tavalla. Hyvään kouluttajuuteen liittyy myös hänen mielestä edellä mainitut ominaisuudet. Yleinen Palvelusohjesääntö (YLPALVO 2017, 29–31) määrittää kantahenkilökuntaan kuuluvalla kouluttajalla seuraavat ominaisuudet: esimerkillisyys, vastuullisuus ja vaativuus. Ne asettavat paljon vaatimuksia kouluttajan työlle ja ovat samalla ammatti-identiteetin kuvauksia.

2.4 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimus on valintojen sarja ja sen teoreettinen viitekehys alusta jonka avulla tutkija valitsee (Hirsjärvi ym. 2009, 123, 140–141). Viitekehyksessä esitän ammatti-identiteetin kouluttajuuden osana sellaisena toimintajärjestelmänä kuin sen tässä tutkimuksessa ymmärrän. Toimintajärjestelmä kuvaa samalla kouluttajan monimuotoista toimintaympäristöä (vrt. Anttonen 2016, 23). Teoreettinen viitekehyseni mukailee Engeströmin (1994, 41–48) toimintajärjestelmää ja esitän sen seuraavassa kuviossa (ks. myös Rauste-von Wright ym. 2003, 35–36):



Kuvio 6: Tutkimuksen viitekehys (Engeström 1994, 47)

Viitekehykseen on alustavasti muotoiltu koulutukseen ja samalla ammatti-identiteettiin vaikuttavat erityispiirteet. Viitekehysten voidaan mieltää sisältävän tutkimukseni teorialähtöisesti muodostetun mallin ammatti-identiteetin toimintalogiikasta. Siinä yhdistyvät tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja toimintaympäristöstä aiemmin tehdyt havainnot. (vrt. Pekkarinen 2017, 41.) Systeemiajattelun mukaisesti käsitteiden merkitykset ulottuvat kaikkiin näkökulmiin, eikä niitä ole tarkemmin määritetty tai jaettu eri osiin. Ammatti-identiteetti kouluttajan käsityksenä itsestään puolustusvoimien edustajana ilmenee kaikissa toimintajärjestelmän eri osissa. Väljä analyysirungon käsitteiden määrittely antaa paremman mahdollisuuden tulkin- nalle ja merkityksien löytämiselle aineistosta, ja systeemiajattelun avulla yritän ymmärtää yksittäisen käsitteen lisäksi niiden välistä vuorovaikutusta niin kuin se koulutusoppaissa ilme-

nee. Kuten Lahtinen (2015, 24) myös minä hyväksyn, että kouluttajan henkilökohtainen identiteetti ja ammatti-identiteetti sekoittuvat analyysissä ja tulkinnassa.

Koulutus soveltuu ammatti-identiteetin tarkasteluun seuraavalla tavalla. Kouluttajan ärsyke aiheuttaa kohteessa reaktion ja päinvastoin. Välineet kuvaavat tekijöitä jotka kouluttajat ja oppijat käyttävät toiminnassaan, tiedostaen tai tiedostamatta. Välineiden, esimerkiksi kielen avulla yksilö kykenee sekä ilmaisemaan itsensä, että tiedostaa itsensä. Voisi sanoa, että hänelle muodostuu henkilökohtaisen identiteetin perusta. Toiminnan kollektiivista ulottuvuutta, yksilön ja yhteisön välistä suhdetta, kuvaavat yhteisö, säännöt ja työnjako. Säännöt ovat yksilön omia sisäisiä tai ulkoisia sääntöjä. Yhteisö tarkoittaa niitä, jotka ottavat osaa toimintajärjestelmään, tässä tapauksessa puolustusvoimien organisaatio. Työnjako kuvaa osanottajien välisiä valtasuhteita ja rooleja. Kaikki toimintajärjestelmän osat säätelevät ja muokkaavat ihmisiä, niistä tulee osa heidän kulttuuria. Jossain vaiheessa toiminnasta tulee yleisesti hyväksyttyä käytäntöä, jolloin se voidaan nähdä kulttuurisesti välittyneenä ja värittyneenä. Puolustusvoimien koulutus, johon pätee puolustusvoimien säännöt ja jossa käytetään puolustusvoimien työkaluja, tulee siis omaamaan tietyn kulttuurisen sävyn joka näkyy myös kouluttajissa ja heidän ammatti-identiteetissä. Tämän takia tutkijan pitää tuntea organisaation historiaa ja taustaa (Rehn 1990, 84). Aurell (2001, 195) huomauttaa, että identiteettityössä välineillä, säännöillä ja työnjaolla esimerkiksi sukupuolen, aseman ja tekniikan muodossa, ei ole itsessään merkitystä, vaan niiden merkitykset identiteetille muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toimintajärjestelmää voidaan ymmärtää myös tällä tavalla.

Weibullin (2006, 327) määritelmä oppimisesta sopii myös hyvin järjestelmään. Hänen mukaansa oppiminen ei ole pelkästään yksisuuntaisesti koulutusorganisaation, opettajan sekä pedagogisten menetelmien yhdistelmä. Oppiminen on toiminnan, organisaation ja ihmisten yhdessä luoma kokonaisuus. Engeströmin toimintajärjestelmää on käytetty viitekehyksenä oppimisen, identiteetin ja yhteistoiminnan tutkimiseen aikaisemmin (ks. esim. Anttonen 2016; Mäkinen 2011; Pekkarinen 2017). Pekkarinen (2017, 39–41) tutki aliupseereiden työssä oppimista ja sen ohjaamista oppimisverkostojen avulla. Hänellä on selvästi teoreettisempi ja syvällisempi lähestymistapa toimintajärjestelmään kuin minulla, mutta samalla tavalla hän nostaa esille toimijuuden (kouluttajuuden) sosiokulttuurisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat yksilölliset, kollektiiviset, fyysiset ja henkiset tekijät.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Sotilaspedagogiikka on oppia ja tiedettä siitä, kuinka sotilaiden ja joukkojen koulutusta suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan, kehitetään ja tulkitaan. Sotilaspedagogiikka tutkii kouluttajia ja koulutuskulttuuria, sekä niiden taustalla olevia teorioita ja malleja, kuten toimintakykyä. Identiteetti liittyy kaikkiin toimintakyvyn alueisiin, erityisesti eettiseen. Sen takia tutkimukseeni asettuu sotilaspedagogiikan tieteenalalle. (Halonen 2007, 14, 24; Toiskallio & Mäkinen 2009, 5; Toiskallio 2002, 9; Värri & Repo 2010, 124; ks. myös JOKÄ 2012, 59.) Sotilaspedagogiikkaa ymmärretään eri tavalla eri maissa kansallisten asevoimien erityispiirteiden ja erilaisuuksien vuoksi esimerkiksi arvoissa ja käytänteissä (Juhary 2014, 1256; Mattsson & Wijnbladh 2000, 39–40; van Ree 2002, 29). Ruotsissa sotilaspedagogiikkaa käsiteltiin jo 1910-luvulla, mutta sen kehitys tieteenalana ei ole viimeaikoina ollut yhtä nopeaa kuin Suomessa. Ruotsin Puolustusvoimat ovat pitäneet varsinkin professori Toiskallion sotilaspedagogisia oppeja esikuvina. (Mattsson & Wijnbladh 2000, 37, 40–41; Rehn 1990, 58–61.)

Tutkimus on vertaileva ja siinä käytän laadullisia menetelmiä. Laadullinen tutkimus on Creswellin (2013, 43–45) ja Liamputtongin (2013, xiii–xiv) mukaan inhimillistä tutkimusta jota suorittaa ihminen ja jonka lopputuloksessa näkyy sekä kohteen että tutkijan oma inhimillisyys. Tätä ajatusta tukee Hirsjärven ja Sajavaaran (2009, 152, 155) ajatus, jonka mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen, moninaisen elämän kuvaaminen. Ammatti-identiteettiä on vaikea tutkia muutoin kuin laadullisin menetelmin, koska se on tutkimuskohteena monipuolinen ja perustuu ihmisten omiin käsityksiin, jolloin sitä voidaan vain ymmärtää, ei mitata.

Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle monipuolisen keinovalikoiman tutkia. Menetelmä on valittu tarpeen, tavoitteen sekä tutkimusstrategian perusteella. Aaltola (2001, 16) tyrmää ajatuksen helposta laadullisesta tutkimuksesta ja Tuomi ja Sarajärvi (2013, 17) painottavat jokaisen menetelmäoppaan edustavan vain kirjoittajien näkökulmia ja tulkintoja laadullisista menetelmistä (ks. myös Hakala 2001, 15). Tämän takia Saundersin ym. (2012, 126) mukaan omat menetelmälliset ratkaisut on perusteltava, jotta tutkimusta voidaan arvioida, ottaa vakavasti ja jotta tutkimus olisi mahdollisimman helposti uusittavissa (vrt. Raatikainen 2004, 86).

Kun tutkija tarkastelee omaa toimintaa koko tutkimuksen ajan ja on avoin itselleen sekä tutkimukselleen, laadullinen tutkimus etenee oikein. Tutkimuksessani olen pragmaattisen ajattelutavan mukaisesti käyttänyt monien tutkimusmenetelmien sekoitusta omien tutkimustavoitteideni saavuttamiseen. Etenkin aineiston analyysissä on niin fenomenografisia, fenomenologisia, kuin laadullisen sisällönanalyysin piirteitä. (Creswell 2013, 18–19, 45, 146–149; Hirsjärvi ym. 2009, 183–184; Huusko & Paloniemi 2006, 162; Liamputtong 2013, 6; Saunders, Lewis & Thornhill 2012, 556.)

3.1 Filosofiset lähtökohdat

Filosofiset lähtökohdat on tarkasteltava, koska tutkimuksen takana on aina piileviä ilmiöitä, kuten tutkijan omat arvot ja oletukset. Filosofisen tarkastelun avulla on mahdollista avata varsinkin laadullisen tutkimuksen monimutkaista kokonaisuutta. (Creswell 2013, 15–16, Liamputtong 2013, 28; Lindholm 2006, 15–16; Pekkarinen 2014, 191; Tuomi & Sarajärvi 2009, 25.) Sotilaspedagogiikan tieteenalalla tutkimuksia on perinteisesti lähestytty aristoteelisesta ymmärtämiseen pyrkivästä näkökulmasta, joka on myös tämän tutkimuksen näkökulma (Pekkarinen 2014, 189; ks. esim. Mäkinen 2009, 121).

Tutkijana olen kuitenkin enemmän pragmatismiin suuntautuva kuin täysin konstruktivistinen siinä mielessä, että olen tehnyt metodologiset valintani sen perusteella miten parhaiten saan tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämä on yleistä tutkijoille jotka tutkivat omaa alaa. Tässä tutkimuksessa en pyri ratkaisemaan ongelmia tai parantamaan toimintaa, mikä sopisi pragmaattiselle lähestymistavalle paremmin. (Pekkarinen 2014, 194; Saunders ym. 2012, 130; vrt. Lodico, Spaulding & Voegtler 2006, 9, 11; Tuomi & Sarajärvi 2009, 61.) Ilmiönä ammatti-identiteetti on luonteeltaan sellainen, että sitä on tarkasteltava konstruktivistisesta näkökulmasta. Jokainen, myös tutkija, muodostaa oman merkityksensä ammatti-identiteetistä.

Ontologisesti ammatti-identiteettiä on vaikea määritellä. Sitä ei voi fyysisesti koskettaa tai nähdä. Se on olemassa ainoastaan ajatuksena. Konstruktivismille on tunnusomaista, että todellisuus nähdään sellaisena miten ihminen sen käsittää. Ammatti-identiteetti on sosiaalisesti rakentunut ilmiö, josta jokaisella on oma ajatuksensa. Tämä pätee myös tutkijaan. Koulutusoppaat luovat siitä mahdollisimman objektiivisen näkemyksen. Puolustusvoimilla ei mielestäni ole yhteistä ammatti-identiteettiä, vaan jokainen kouluttaja tuottaa sen omalla toiminnallaan. Tutkimuksessa en pyri esittämään väitteitä ammatti-identiteetistä vaan ainoastaan tuoda esille miten koulutusoppaat sen käsittävät. (Bryman 2008, 35–37; Creswell 2013, 20; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Liamputtong 2013, 389; Lodico ym. 2006, 8; Saunders ym. 2012, 130–132; vrt. Brown 1998, 33.)

Epistemologisesti ammatti-identiteettiä pitää tutkia toisen käden kautta, ihmisistä tai tekstistä, koska sitä ei ole ontologisesti olemassa. Ammatti-identiteettiä ja ihmisten käsityksiä siitä on vaikea mitata millään tavalla, eikä absoluuttista totuutta ole mahdollista saavuttaa. Sen takia tulosten saavuttamiseksi tarvitaan ilmiöistä mahdollisimman paljon ja monipuolista tietoa. Tutkijan pitää pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohteensa, niiden erilaisuus ja se, miten he rakentavat oman todellisuutensa. Tutkijan tulee pyrkiä olemaan osa tutkittavaa maailmaa, ei sen ulkopuolella. (Alasuutari 2011, 60; Creswell 2013, 20; Hirsjärvi ym. 2009, 130; Saunders ym. 2012, 132, 137, 150; Tuomi & Sarajärvi 2013, 13; vrt. Halonen 2007, 72; Kallioinen 2000, 94–95; Kiikeri & Ylikoski 2004, 216–217; Raatikainen 2004, 87; Tuomi & Sarajärvi 2009, 32.)

Tässä tutkimuksessa hyväksyn lähtökohdaksi ajattelutavan, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka yksilö käsittää omalla tavallaan. Se ei ole synnynnäinen, vaan yhteisöstä ja kulttuurista lähtenyt. Sen takia siitä on mahdollista saada tietoa selvittämällä käsityksiä ja kokemuksia. (Huhtinen 2000, 60; Huusko & Paloniemi 2006, 165; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Sen pyrin tekemään tämän koulutusoppaiden avulla.

Koulutusopas on minulle tutkimuksessa keino tarkastella kouluttajia, koska ihminen on kirjoittanut oppaan ja kirjoitettu teksti edustaa mielestäni aina sen ajan ihmistä. Tutkimuskohteena olevien kirjojen takana on ihminen, jonka toiminnan taustalla oleva ja toiminnan tuloksena syntyvää ammatti-identiteettiä pyrin tutkimuksessani ymmärtämään ja esittämään. Koulutusopas edustaa yksinkertaisesti ajateltuna läpileikkauksen sotilaskouluttajasta. Haaste on päästä tämän kouluttajan ”pään sisälle”. Se on Lodicon ym. (2006, 265) mukaan ainoa tapa saavuttaa ymmärrystä, ja se vaatii heidän mukaansa sitä, että tutkijan tulee olla vuorovaikutuksessa kohteensa kanssa. Kirjoitetun tekstin kanssa on mahdotonta olla vuorovaikutuksessa, mutta olen sitä mieltä, että sitä voi ymmärtää. Tutkimuksessa oletan, että Suomen ja Ruotsin puolustusvoimissa toimitaan oppaiden ja ohjeiden mukaisesti, jolloin koulutusopas kertoo millainen maiden puolustusvoimien koulutustoiminta on ja miten kouluttajien toivotaan käyttäytyvän. Tämän takia ilmiö ei ole täysin vieras ja ymmärtämiseen on mahdollisuus. (ks. esim. Raatikainen 2004, 93.)

3.2 Vertailu ja laadullinen sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Kekkosen (2008, 33) mukaan vertailu on ”luonnollinen tapa ajatella”. Vertailevaa tutkimusta käytetään erityisesti eri maiden vertailussa. Ne ovat tavallisesti määrällisiä, koska merkittävä määrä saatavilla olevasta aineistosta on tilastollista, esimerkiksi tilastokeskuksien tuottamaa. Yksi vertailevan tutkimusotteen haasteista on varmistua materiaalin vertailtavuudesta. Tutkijan täytyy olla varma, että aineisto on kerätty sellaisella tavalla, että aineistoja voi verrata keskenään. Tutkimuksessa vertailen kouluttajien ammatti-identiteettejä, joista olen itse muodostanut tulkinnan aikaisemman tutkimuksen perusteella. Tästä syystä en näe aineistojen vertailtavuudessa ongelmaa. Aloitin analyysin suomalaisesta oppaasta, jonka jälkeen analysoin ruotsalaista opasta. Analyysin jälkeen muodostin kouluttajien ammatti-identiteetille yleisluonnehdinnan ja vertasin tuloksia keskenään. Tällä tavalla sain vastauksia tutkimuksen pääkysymykseen. Täten tein jokaiselle kerätylle havainnolle uuden sisällönanalyysin, tällä kertaa aineistolähtöisesti. Tämän jälkeen yritin löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia aineistosta. Aineiston perusteella muodostetut yleisluonnehdinnat sekä aineistosta löydetty erot ja yhtäläisyydet ovat minun tulkintani. Tulkinnassa olen pohtinut aineiston merkitystä ammatti-identiteetille sen kontekstissa aineiston sisällön, ei esiintymistiheyden perusteella.

Tutkimuksen ymmärtämiseen tähtäävässä analyysissä on tunnusomaisia fenomenografisia ja fenomenologisia piirteitä. Fenomenologiassa pyritään pääsemään itse ilmiöön käsitysten ja kokemusten kautta ja fenomenografiassa tarkastellaan ilmiötä käsityksien eroavaisuuksia löytämällä. Pyritään siis muodostamaan olettamusta käsityksistä tietyssä kulttuurissa tai yhteisössä. (Creswell 2013, 79; Saunders ym. 2012, 137; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165, 170; Tuomi & Sarajärvi 2013, 32–34.) Siinä mielessä menetelmäni on enemmän fenomenologinen, että haluan selvittää millaisena ilmiönä ammatti-identiteetti näyttäytyy. En niinkään ole kiinnostunut millä eri tavoin se ymmärretään. Mahdottomuus kysyä lisäkysymyksiä aiheuttaa sen, että kaikkia tulkintoja on tarkasteltava monesta näkökulmasta. Sisällönanalyysi on kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 103) mukaan strukturoimattoman kirjallisen aineiston analyysin sopiva valinta ja mielestäni aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä tarpeeksi hyvin.

Laadullisella sisällönanalyysillä on usein tutkittu juuri kirjoitettua tekstiä, kuten mediaa (Bryman 2008, 296). Saunders, Lewis ja Thornhill (2012, 557) esittävät sisällönanalyysille monipuolisen kaavan joka pätee melkein kaikkiin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiin: havaintojen tekeminen, yhdistäminen ja järjestäminen, havaintojen luokittelu, luokkien yhdistäminen ja järjestäminen, teesien kehittäminen ja testaaminen sekä lopuksi johtopäätösten tekeminen ja vahvistaminen (vrt. Alasuutari 2011, 39–48; Creswell 2013, 183). Sisällönanalyysillä tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä ja koska tässä tapauksessa analysoidaan tekstiä, tekstin merkityksiä. Se voi olla sanojen tai ilmaisujuonien välisiä merkityksiä tai merkitystä muuhun tekstiin. (Bryman 2008, 290, 551–552; Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–106, 121.) Tällaiseen tulkintaan pyrin itse ja sen takia käytän tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysia.

3.3 Aineisto ja analyysi

Kun tutkitaan kulttuuria, tulee Alasuutarin (2011, 84) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan aineiston olla mahdollisimman rikasta ja moniulotteista, jotta siitä voidaan löytää erilaisia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa aineistona on kaksi koulutusopasta. Aluksi suunnittelin sisällönanalyysin aineistoksi kahta ruotsalaista opasta, ruotsinkieliset *Pedagogiska grunder* (2006) ja *Utbildningsmetodik* (2013). Työn edetessä huomasin kuitenkin aineistomäärän olevan liian suuri, mikä johti ensimmäiseksi mainitun oppaan karsimiseen. Lisäksi rajasin *Utbildningsmetodik*-oppaasta pois luvut kaksi ja kuusi jotka käsittelevät koulutuksen suunnittelua sekä esimerkkejä koulutustapahtumista, koska niissä toistettiin enimmäkseen muualla mainittua. Analyysin kohteeksi valitsin johdannon sekä luvut

yksi (*kunskap, kompetens och lärande*), kolme (*genomförande och utvärdering av övning*), neljä (*utbildningsmetoder*) ja viisi (*utbildning till instruktör*). Utbildningsmetodik-oppaan aineisto oli kokonaisuudessaan 66 sivua.

Suomalaisen Kouluttajan oppaan analyysin kohteeksi valitsin johdannon sekä luvut yksi (*sotilaskoulutuksen tarkoitus*), kaksi (*koulutuksen perusteet*), kolme (*opetusmenetelmät*) ja neljännestä luvusta alaluvut 4.1–4.4. Rajasin Kouluttajan oppaasta pois luvut viisi ja kuusi jotka käsittelevät fyysisen kasvatuksen harjoituksia ja palvelusturvallisuutta, sekä neljännen luvun alaluvut 4.5 ja 4.6. Tällä tavalla molempien oppaiden aineisto oli mahdollisimman samankaltainen sisällöltään. Kouluttajan oppaan aineisto oli kokonaisuudessaan 70 sivua. Kokonaisten lukujen rajaaminen pois analyysistä saattaa kuitenkin myös vääristää analyysia. Kohta joka löytyy toisesta oppaasta, olisi voinut löytyä myös toisesta oppaasta jos sen sisältöä ei olisi rajattu. Minimoin tämän vaikutuksen lukemalla oppaat kokonaisuudessa läpi. Analysoitu aineisto on tutkijan hallussa.

Tutkimuskohteena olevat oppaat ovat käytännön koulutusta varten tehtyjä, ja niiden näkökulmat ovat useimmiten käytännöllisiä. (KOULOPAS 2007, 10; Lindholm (toim.) 2013, 11, 15; vrt. Hakala 2008, 159; Tuomi & Sarajärvi 2009, 123.) Kouluttajan opas vuodelta 2007 perustuu kokemukselliseen tietoon sekä teorioihin oppimisesta ja opettamisesta. Sen johtaja-tus on, että sotilaskoulutuksen lopputuloksena tulee olla toimintakykyisistä yksilöistä koostuvat suorituskykyiset joukot. Koulutusta ohjaavat esimerkiksi suoritusvaatimukset, pysyväis-asiakirjat, ohjesäännöt, oppaat, käsikirjat sekä koulutusohjeet. Opas yhdistää teoriaa ja käytäntöä ja antaa perusteita puolustusvoimien palkatulle henkilöstölle sekä asevelvollisille koulutustapahtumien suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi se käsittelee kouluttajan toimintaan ja oppimiseen liittyviä ilmiöitä, kuten toimintakykyä, kouluttajan eri rooleja sekä motivaatiota. Kirjan oppi perustuu tieteelliseen tutkimukseen kouluttamisesta, kouluttajasta, kulttuurista ja koulutusympäristöstä. (KOULOPAS 2007, 10–15.)

Majuri Mikael Lindholmin toimittama *Utbildningsmetodik* (2013) muistuttaa Kouluttajan opasta. Kirja tiivistää koulutuksen suunnittelu- ja toteuttamisprosessit, sekä tärkeimmät käsitteet niiden takana. Lisäksi se antaa käytännön esimerkkejä koulutustapahtumien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Kirja perustuu Ruotsin Puolustusvoimien aikaisempaan tutkimukseen, erityisesti *Pedagogiska grunder* -teokseen (Lindholm (toim.) 2006), sekä kokeneiden kouluttajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Koulutusta ohjaavat myös tässä oppaassa suoritusvaatimukset, pysyväisasiakirjat, ohjesäännöt, oppaat, käsikirjat sekä koulutusohjeet (Lindholm 2006, 5; (toim.) 2013, 11, 113.)

Saundersin ym. (2012, 546) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto on yleensä monimutkaista ja kompleksia, sillä tekstillä voi olla monta selvää ja epäselvää merkitystä jonka takia sen analyysissä pitää pyrkiä pelkän tulkinnan sijaan ymmärrykseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92–93) neuvovat rajaamaan pois kaiken materiaalin mikä ei liity tutkimukseen. Alasuutari (2011, 38) painottaa absoluuttisuuden tärkeyttä. Tämä tarkoittaa, että mikään ammatti-identiteettiin liittyvä, esille tuomani asia ei saa olla ristiriidassa muiden tulkintojen kanssa. Suhteellisuutta saa kuitenkin olla siinä mielessä, että se mikä muodostaa jonkun kokonaisuuden, voi olla osa jonkun toisen havainnon kokonaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämän takia olen analyysissä sallinut, että havainnoilla on monta merkitystä ja etsinyt sekä yhtäläisyyksiä, että eroavaisuuksia aineistosta.

Koulutusopas on siinä mielessä haasteellinen aineisto, että opasta kirjoitettaessa pyritään välittämään tahtotila siitä, kuinka asioita halutaan tehtävän. Teksti ei siis ole kuvaus todellisuudesta, vaan siitä historiallisesta tavoiteltavasta todellisuudesta ja ajasta, jona se on kirjoitettu (Bryman 2008, 502; vrt. Lahtinen 2009, 5). Oppaan tarkoitus on kertoa miten koulutusta tulee järjestää, eikä millainen ammatti-identiteetti kouluttajalla on. Bryman (2008, 500) huomauttaa, että lukijan tulkinta tekstistä ei aina ole sama kuin kirjoittaja alun perin on tarkoittanut. Asiakirjatutkimusta ei kuitenkaan pidä samaistaa yleisesti lähteiden lukemiseen (toisen käden tietoon), koska tässä tutkimuksessa asiakirja edustaa tutkijalle sen ajan ja ilmiön toimintaa jota hän tutkii. Asiakirjatutkimus antaa tutkijan keskittyä yhteen aineistoon, mutta se voi olla myös rajoittava tekijä koska aineisto ei välttämättä palvele tutkijan tarkoitusta niin kuin hän haluaisi. Tämän takia tutkijan on rakennettava tutkimuksena niin, että hän saa hyödynnettyä mahdollisimman paljon käytettävissä olevasta tiedosta. (Saunders ym. 2012, 178–179.)

Alasuutari (2011, 59) muistuttaa, että mielenkiintoisilla ilmiöillä ei välttämättä arkielämän kannalta ole juuri merkitystä. Sen takia analyysissä pitäisi pystyä keskittymään oleellisiin, oman kysymyksenasettelun kannalta hyödyllisiin asioihin. Valittu teorialähtöinen analyysi mahdollistaa mielestäni tämän. Bryman (2008, 489) esittää teoksessaan Scotin (1990) neljä arvostelukriteeriä asiakirjan laadusta. Ne ovat *aitous*, *uskottavuus*, *edustavuus* ja *tarkoituksenmukaisuus*. Menemättä syvällisemmin kriteerien sisältöön, totean koulutusoppaiden valtiollisen instituution virallisina käsikirjoina täyttävän kaikki kriteerit.

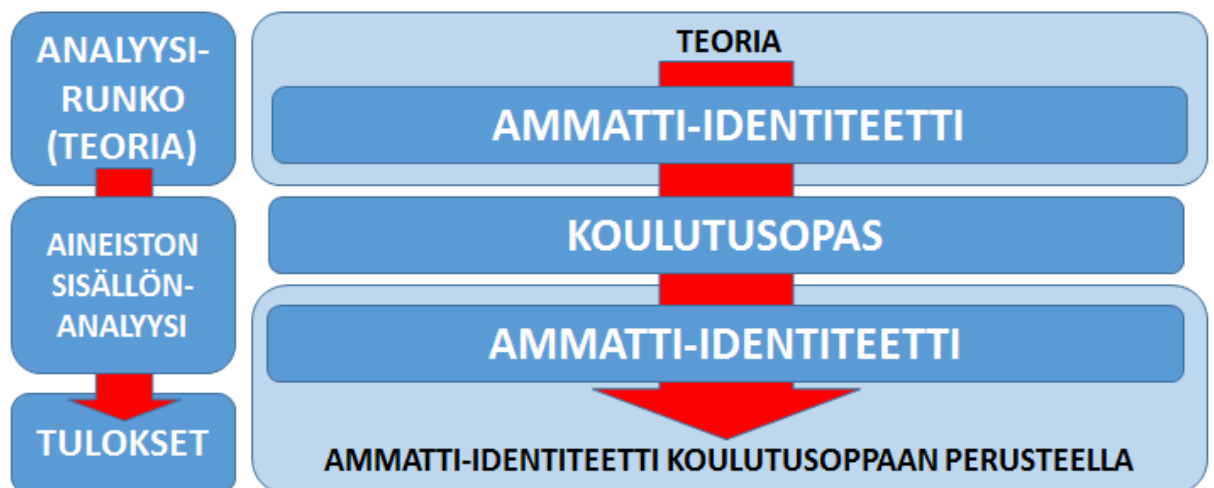
Koulutusoppaan analyysistä tekee vaikeaa myös sen neutraali kirjoitusasu, minkä syystä teksti on väritön ja köyhä. Oppaassa ei ole yksi kouluttaja jonka tunteista, ajatuksista ja kokemuksista kerrotaan, vaan kouluttajasta puhutaan yleisesti ja mahdollisimman neutraaliin sävyyn. Lisäksi oppaissa käsitellään asioita myös muista kuin kouluttajan näkökulmasta. Näitä kohtia olen silti analysoinut kuin ne koskisivat kouluttajaa. En ole luonnollisesti huomioinut, että kouluttajan on mahdotonta noudattaa kaikkia oppaiden ohjeita ja neuvoja täydellisesti. Minun näkökulmastani oppaissa esiintyvä kouluttaja toimii täysin oppaan mukaisesti.

En ole myöskään rajannut analyysistä oppaiden tekstiosuuksia jotka käsittelevät muita aiheita kuin koulutusta. Tulosluvussa olen esittänyt viittauksissa minkä koulutusoppaan kohdan perusteella tulkinta on tehty. Näiden yksittäisten esiintymisten lisäksi olen tulkinnut kokonaisuuksia sekä lukenut rivien välistä. Tämän takia analyysini kouluttajan ammatti-identiteetistä ja osaamisesta perustuu omaan tulkintaani kouluttajien ja koulutettavien vuorovaikutuksesta koulutusoppaissa.

Teorialähtöistä analyysia ohjaa valmis teoria tai teoreettinen malli tutkittavasta ilmiöstä joka samalla toimii analyysirunkona. Aineistosta pyritään löytämään tähän ilmiöön liittyvää sisältöä kuten ilmiötä käsitteleviä kappaleita tai ilmiön kuvauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98, 113.) Päättelyn logiikka on teorialähtöisessä analyysissä yleensä deduktiivinen. Pyrin selvittämään miten aineiston valossa ammatti-identiteetti ilmenee. Tarkoituksena on uudistaa jo tiedetty, ei keksiä uutta. (Creswell 2013, 45; Eskola 2001, 136; Lodico ym. 2006, 5; Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98; ks. myös Alasuutari 2011, 234.)

Teorialähtöisen (deduktiivisen) analyysin etuina Saunders ym. (2012, 549) pitävät sitä, että se liittyy analyysin melkein automaattisesti aikaisempaan tutkimukseen ja auttaa tutkijaa pääsemään alkuun, koska hän on valmiiksi ns. teoreettisesti perehtynyt (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Bryman (1988, 81) on kritisoinut teorialähtöistä päättelyä muun muassa siitä, että se rajoittaa mahdollisia löytöjä, eikä vie päättelyä ja tutkimusta loppuun asti. Lisäksi hänen mukaansa tutkijan teoreettiset rakennelmat voivat erota niin paljon tutkimuskohtien näkemyksestä, että analyysi ei onnistu. Tutkimuskohteen ollessa opas jälkimmäinen kritiikin kohde ei mielestäni ole aiheellinen. Valitsemani teoreettinen rakennelma on vain yksi tapa kuvata ammatti-identiteetin rakentumista. Koska tutkimuksessani tutkimuskohde on opas, määräytyvät sen näkemykset täysin minun tulkintojeni mukaisesti. Tämä ei ole täysin vaaratonta tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Deduktiivinen päättely sopii kuitenkin tutkimukselleni mielestäni parhaiten vertailevan tutkimusasetelman vuoksi. Analyysimenetelmä on havainnollistettu seuraavassa kuvassa.



Kuvio 7: Tutkimuksen teorialähtöinen analyysimenetelmä

4 KOULUTUSOPPAIDEN VERTAILUA

Oppaat eivät käsitelleet ammatti-identiteettiä käsitteenä, sillä se ei ole koulutettava tai opittava asia, vaan henkilön ominaisuuksista, arvoista ja asenteista muodostuva ilmiö. Hieman yllättävä oli kuitenkin, kuinka jatkuvasti käytännön toimenpiteiden kuvailuissa myös kouluttajan persoona ja identiteetti tuli esille. Oppaat ilmentävät selvästi tiettyjä ominaisuuksia ja toimintatapoja kouluttajalle, jotka samalla kuvaavat hänen ammatti-identiteettiä.

Ammatti-identiteetti ja osaaminen nivoutuivat molemmissa oppaissa tiukasti kiinni toisiinsa, sillä molempia yhdistävä tekijä on koulutusoppaalle luonnollinen oppimisen käsite. Kuten tästä luvusta selviää, ammatti-identiteetillä ja osaamisella nähdään molemmissa oppaissa olevan fyysisen ulottuvuuden lisäksi sosiaalinen, eettinen ja henkinen ulottuvuus.

Viitekehyksen kaksisuuntaiset nuolet tarkoittavat, että toimintajärjestelmän osat ovat toistensa kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tämä on tärkeä tiedostaa tulosten ymmärtämisen takia. Lisäksi on ymmärrettävä, että vaikuttaminen yhteen osaan tai sen alaosiin tulee vaikuttamaan kaikkiin järjestelmän osiin. (vrt. Aurell 2001, 195.) Tämä näkyy tuloksissa siten, että en käsittele eri osia erikseen, vaan kaikkia yhdessä, kuitenkin eri näkökulmasta. Yhdellä havainnolla voi siis olla monta merkitystä. Kuten raportoin tuloksissa, kouluttaja ja oppija ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa paitsi suoraan, myös toimintajärjestelmän eri tekijöiden kautta. Lisäksi kaikki mitä oppaat opettavat tähtää kouluttajan, oppijan tai molempien oppimiseen. Viitekehyksen osatekijät olivat eri tavalla nähtävissä kouluttajien ammatti-identiteeteissä. Vahvimpina näkyi yhteisön, sääntöjen ja välineiden merkitys. Työnjaon merkitystä oli vaikeampaa havainnoida aineistossa.

Analyysi osoitti kouluttajien ammatti-identiteetin omaavan pitkälti samanlaisia piirteitä, koska oppaat ovat monella tavalla toistensa näköisiä. Merkittävimmät yhtäläisyydet oppaiden välillä ovat niiden rakenteessa. Molemmat oppaat käsittelevät samoja aiheita, tosin hieman eri järjestyksessä, ja ne ovat kirjoitettu mahdollisimman helposti ymmärrettäviksi. Lisäksi molemmat oppaat lähestyvät koulutusta tehtävä edellä, joka näkyy niiden painopisteissä jotka ovat oppimisessa. Alkusanoissa todetaan koulutuksen tavoitteena olevan tehtävät täyttävän yksilön ja joukon kouluttaminen. (KOULOPAS 2007, 10–13, Lindholm (toim.) 2013, 9.)

Oppimisen valossa molemmat oppaat ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteella kirjoitettuja. *Utbildningsmetodik* -oppaassa konstruktivistista oppimista käsitellään omassa luvussa (Lindholm (toim.) 2013, 18–22). Kouluttajan opas (2007, 18–25) puolestaan käsittelee oppimista motivaation ja erilaisten oppimista edistävien ja haittaavien tekijöiden näkökulmasta, eikä yhtä suoraan perusta konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tämä kertoo molempien oppaiden modernista lähestymistavasta koulutukseen.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli osaamisen näkökulmasta kuitenkin merkittävä osa molempien kouluttajien ammatti-identiteettiä. Käsittelen aihetta tarkemmin luvussa 4.5. Holmström (2016) tutki suomalaista Kouluttajan opasta kasvatuksellisesta näkökulmasta. Lahtinen (2009) puolestaan vertasi Kouluttajan opasta sen edeltäjään, Kouluttajan oppaaseen vuodelta 1984. Molemmat olivat tutkimuksissaan samaa mieltä kanssani; Kouluttajan opas on konstruktivistiseen sävyyn kirjoitettu teos (Holmström 2016, 67–68; Lahtinen 2009).

Merkittävä ero oppaiden välillä on aiheiden käsittelyn laajuudessa ja monipuolisuudessa. *Utbildningsmetodik* käsittelee kaikkia aiheitaan, kuten osaamista, tietoa ja oppimista syvällisemmin ja laajemmin kuin Kouluttajan opas. Oppaassa määritellään käsitteitä monipuolisemmin ja ilmiöiden taustalla olevia tekijöitä käsitellään tarkemmin. Tämä oli hieman yllättävää, sillä oppaan rinnalla tulisi lukea Lindholmin vuonna 2006 toimittama *Pedagogiska grunder* -opasta jossa aiheita käsitellään vielä tarkemmin (Lindholm (toim.) 2013, 11). Kouluttajan oppaassa painopiste on myös oppimisessa, mutta aiheita käsitellään hieman pintapuolisemmin ja käytännön koulutuksen näkökulmasta. Kouluttajan ammatti-identiteetti näkyi oppaissa käyttäytymisen, arvojen, ominaisuuksien sekä vuorovaikutuksen muodossa ja se on tiivistetty seuraavassa kuvaan.



Kuvio 8: Kouluttajien ammatti-identiteetin kuvauksia

Kouluttajan oppaan (2007, 40) mukaan ”*sotilaskoulutuksen monimuotoisuus on puolustusvoimien koulutuskulttuurin ominaispiirre*”. Monimuotoinen sotilaskoulutus ei ainoastaan tarkoita käytännön koulutustyössä käytettäviä menetelmiä. Kouluttaja on molemmissa maissa monimuotoinen ammatti jolle asetetaan paljon vaatimuksia ja odotuksia monesta eri suunnasta. Kouluttajan ammatti perustuu, kuten opettajan ammatti, yhteiskunnan luottamukselle joka asettaa vaatimuksia osaamiselle ja vastuunkannolle. Kouluttaja onkin isänmaallinen, vastuullinen ja oikeudenmukainen toiminnassaan. (KOULOPAS 2007, 14–15, 33, 39, 91; Lindholm (toim.) 2013, 9–10.)

Kouluttaja on käyttäytymisessään esimerkillinen, asiallinen, rehellinen ja nöyrä. Hän omaa vahvan itsekurin ja vaatii kurinalaisuutta myös muilta. Muita ominaisuuksia jotka häntä kuvaavat ovat luovuus, oma-aloitteisuus ja itsenäisyys. Itsenäisyys ja oma-aloitteisuus näkyvät kyvyssä työskennellä itsenäisesti ja itsenäiseen päätöksentekoon. Koulutuksessa hän painottaa yksittäisen sotilaan päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukykyä sekä itsenäistä ja oma-aloitteista toimintaa. (KOULOPAS 2007, 14–15, 17–19, 23, 26, 31, 33–35, 38–39, 43, 56, 91; Lindholm (toim.) 2013, 10, 17–21, 44, 49–51, 55–56, 58, 82.)

Molempien kouluttajien ammatti-identiteetissä korostuu monipuolisuus sekä monipuolisen osaamisen, että monipuolisten ominaisuuksien muodossa. Kouluttaja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä eikä pelkää kokeilla uusia lähestymistapoja omaan työhönsä. Kouluttaja on vuorovaikutukseltaan positiivinen, helposti lähestyttävä ja kannustava. Hänelle yksilö merkitsee yhtä paljon kuin joukko. (KOULOPAS 2007, 13–15, 22–25, 30, 33, 39–40, 43, 53, 91; Lindholm (toim.) 2013, 10, 18–19, 43, 45, 50, 53, 55–56, 69–86.)

4.1 Kouluttajien käytös, ominaisuudet ja arvot

Ammatti-identiteettiin liittyviä sääntöjä ja arvoja näkyy kouluttajissa ensinakin palvelusohjesääntöjen orjallisena noudattamisena. Molempien maiden kouluttajat näkevät ohjesääntöjen mukaisen toiminnan lisäävän luottamusta ja parantavan joukon yhteishenkeä, koska vahva sisäinen kuri osoittaa myös vahvaa motivaatiota ja halua. Kouluttajia ohjaavat myös erilaiset suorituskysymykset, käsikirjat ja ohjesäännöt. Ne toimivat sekä apuvälineinä ja pohjatietona koulutukseen ja sen suunnitteluun että kouluttajien osaamisen lähteinä. (KOULOPAS 2007, 15, 32–33, 38, 63–64; Lindholm (toim.) 2013, 10, 18, 50, 55–56, 87; ks. myös YLPALVO 2017, 8–9.) Oppaat ja ohjesäännöt näyttäytyvät erityisesti Suomen Puolustusvoimien organisaatiokulttuurin osina. Ne kuvaavat taistelun kuvaa ja taistelunkentän asettamia vaatimuksia sotilaan toimintakyvylle. ”*Kouluttajan on ymmärrettävä, mitä edellä kuvattujen vaatimusten täyttäminen edellyttää koulutukselta...*”. (KOULOPAS 2007, 15; Lindholm (toim.) 2013, 87; vrt. Halonen 2007, 20–24.) Virallisten sääntöjen noudattamisen korostuminen on luonnollista, koska oppaat ovat virallisia kouluttaja noudattaa niitä.

Tämän takia kouluttajat ovat hyvin esimerkillisiä ja asiallisia kaikessa toiminnassaan. Esimerkillisyys ja asiallisuus ilmenevät käyttäytymisessä, kielenkäytössä, pukeutumisessa ja varsinkin johtamis- ja koulutustoiminnassa. Kouluttajien puhe on selvää eivätkä he kiroile.

Fyysisesti kouluttajat näyttävät huolitelluilta ja heillä on hyvä ryhti ja yleinen käyttäytyminen. (KOULOPAS 2007, 17, 23–24, 30, 33–35; Lindholm (toim.) 2013, 10, 44, 49–51, 58.) Fyysinen olemus ja fyysinen kunto näkyvät mielestäni yllättävän vähän kouluttajien ammatti-identiteetissä. Kumpikaan kouluttaja ei painota maskuliinisen soturin tärkeyttä, vaan toimintakykyisen yksilön tärkeyttä (vrt. esim. Esseveld 2014, 58–59). Suomalainen kouluttaja kuitenkin painottaa fyysistä toimintakykyä ruotsalaista kouluttajaa enemmän. Taistelukenttä

edellyttää hänen mukaan ”riittävää fyysistä kuntoa”. (KOULOPAS 2007, 13–15, 142–154.) Ruotsalainen kouluttaja ymmärtää varmasti fysiikan merkitystä, mutta oppaan perusteella hän ei korosta sitä. Tämä on hieman yllättävää, mutta on myös esimerkki tuoreemman oppaan monipuolisemmasta lähestymistavasta.

”Föregångarskap - att föregå med gott exempel - är starkt kopplat till förtroende. Det som eleverna ska känna förtroende för måste vara gediget och ärligt.” (Lindholm (toim.) 2013, 49.)

Esimerkilliset suomalaiset ja ruotsalaiset kouluttajat herättävät luottamusta. Kaikki mitä he vaativat alaisiltaan, he vaativat myös itseltään. Molempien kouluttajien ajattelumaailmassa esimerkillisyys tarkoittaa myös osallistumista. Kaiken minkä hän käskää alaiset tekemään, hän on valmis tekemään ensin itse. Kouluttajien ajattelumaailmassa esimerkillisyys ei ole hetkellistä, vaan jatkuvaa. Teeskentelevän kouluttajan läpi nähdään nopeasti. Esimerkillisyyttä korostetaan, koska sillä pyritään kasvattamaan sotilaiden eettistä toimintakykyä, eli kykyä toimia oikein. Tämän takia kouluttajien esimerkillisyys ei ole vain käyttäytymistä ja osallistumista, vaan oikean ja hyvän esimerkin näyttämistä. (KOULOPAS 2007, 33, 63; Lindholm (toim.) 2013, 16; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 29; ks. myös Lindholm 2006, 17–21; Toiskallio 2009, 69.) Pedagogiska grunder -kirjassa Sandahl (2006, 42) kiteyttää asian hyvin: *”En bra lärare lever som hon eller han lär och lär som hon eller han lever.”*

Suomalaisen kouluttajan toiminnassa oman esimerkin näyttäminen korostuu enemmän. Mielestäni Kouluttajan opas jopa ylikorostaa esimerkkisuoritusten ja oman esimerkin tärkeyttä kouluttajana toimimisessa. Varsinkin kun se samalla kehottaa kouluttajaa käyttämään ongelmälähtöistä koulutusta ja korostaa ongelmanratkaisukyvyn ja oma-aloitteisuuden tärkeyttä sotilaiden koulutuksessa. (KOULOPAS 2007, 14, 17–18, 23, 26, 31, 33–35, 38, 43, 56.) Tämä hieman sekoittaa kuvaa kouluttajasta ja on kokemukseni mukaan vaikea yhtälö soveltaa käytännön työssä.

Vaikka koulutusoppaat kuvaavat kouluttajan käytöstä tietyllä tavalla, ymmärtävät kouluttajat, että jokainen on erilainen ja että näyttelemineen huomataan heti. Ruotsalainen kouluttaja on kuitenkin tarkempi pienissä yksityiskohdissa, kuten sanamuodoissa, katsekontaktissa ja niin edelleen. Utbildningsmetodik selostaa esimerkiksi tarkasti esimerkkeineen miten katsekontak-

tia kuuluu käyttää ja millaisia täytesanoja kannattaa välttää. (KOULOPAS 2007, 34; Sandahl 2006, 50.)

Rehellisyys ei ainoastaan tarkoita ettei kouluttaja valehtele, se tarkoittaa myös, että hän on toiminnassaan reilu ja omaa vahvan integriteetin. Hyviä suorituksia kehuaan ja tarvittaessa palkitaan ja huonoista suorituksista annetaan kriittistä ja rakentavaa palautetta. Lisäksi jokaisen sotilaan vastuu on puuttua epäkohtiin. Omiakin suorituksia arvioidaan keräämällä palautetta ja myöhemmin käsiteltävän reflektion avulla. Ruotsalaiselle kouluttajalle on hieman helpompi tunnustaa omia virheitään ja myöntää omia puutteita. Tämä vahvistaa hieman stereotypiaa suomalaisten jääräpäisyydestä. (Braw & Lindholm 2006, 55; KOULOPAS 2007, 34, 78; Lindholm (toim.) 2013, 19, 55–56; YLPALVO 2017, 15, 31.)

”Koulutustaito on nähtävä jatkuvasti kehittymistä vaativina henkilökohtaisina valmiuksina, jotka ilmenevät kouluttajan arvoina, asenteina sekä tietoina ja taitoina” (KOULOPAS 2007, 10). *”Eettinen kasvatus on sotilaskoulutuksessa osa koulutettavan identiteetin ja persoonallisuuden kasvua, joten se liittyy kaikkeen sotilaskoulutukseen”* (KOULOPAS 2007, 30). *”Den värdegrund, attityd, hållning och vilja som krävs och visas under insats ska grundläggas i Försvarsmaktens dagliga verksamhet”* (Lindholm (toim.) 2013, 10).

Ammatti-identiteetin eettinen ulottuvuus oli yllättävän selvästi esillä molemmissa oppaissa, vaikka ne ovat käytännön koulutukseen laadittuja. Suomalainen kouluttaja on isänmaallinen, perinteitä kunnioittava yksilö joka tuntee vahvaa sitoutumista omaan organisaatioon. Hän kantaa vastuunsa kaikissa tilanteissa ja on oikeudenmukainen ja tasapuolinen toiminnassaan. (KOULOPAS 2007, 34–35.) Kaikella mitä hän tekee, on selvä tarkoitus ja merkitys koulutettavien toimintakyvyn kehittämisen kannalta.

Kouluttaja ei ole ulkopuolinen konsultti, vaan hänen on aidosti otettava vastuu oman joukkonsa oppimisesta. Siihen liittyy mm. koulutettavien kasvatus, oppimisen edistäminen ja ohjaaminen, itseohjautuvuuteen tukeminen, motivointi sekä arviointi ja palaute. (KOULOPAS 2007, 32.)

Eettisessä toimintakyvyssä kouluttajien lähestymistavoissa oli kuitenkin pientä eroavaisuutta. Suomalaisen kouluttajan ammatti-identiteetin kasvatukselliset tekijät olivat enemmän näkyviä kuin ruotsalaisen. Suomalainen kouluttaja lähestyy eettisiä ja moraalisia kysymyksiä toimintakyvyn käsitteen kautta: *”Toimintakyky on yksilön kokonaisvaltaista fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja eettistä valmiutta toimia tilanteenmukaisesti sekä luovasti ja vastuullisesti erilaisissa tilanteissa”* (KOULOPAS 2007, 13–15).

Puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa (2014, 19) tätä avataan tarkemmin. Strategiassa varusmiesten osaamista ja toimintakykyä kehitetään sotilaskasvatuksella. Kouluttajan vastuulla on kasvattaa sotilaista vastuuntuntoisia, kunnioittavia ja ihmisarvoa sekä eriarvoisuutta ymmärtäviä kansalaisia. Tässä näkyy asevelvollisuuden yhteiskunnallinen merkitys, minkä takia kouluttajan täytyy ymmärtää yhteiskuntaa ja sen asettamia vaatimuksia häntä kohtaan. *”Kouluttajan toiminnassa on aina eettinen ulottuvuus: se ilmenee erilaisissa valinnoissa, päätöksenteossa, vastuullisuudessa sekä niiden ymmärtämisessä”* (KOULOPAS 2007, 30).

Isänmaallisuus ilmenee lujana maanpuolustustahtona ja realistisena kuvana taistelun ja sodan perusolemuksesta sekä niiden asettamista vaatimuksista toiminnalle. Kaikki koulutustoiminta tähtää toimintakykyisiin yksilöihin ja suorituskkyisiin joukkoihin, joiden tarkoitus on puolustaa isänmaata. (KOULOPAS 2007, 12–14.) Yhtä vahvaa isänmaallisuutta oli vaikea nähdä ruotsalaisessa kouluttajassa, vaikka isänmaan puolustaminen luonnollisesti on maan Puolustusvoimien ydintehtävä (Försvarmakten 2018, 3).

Ruotsalaisen kouluttajan ammatti-identiteetissä ei näy yhtä laajasti sotilaskasvattajan rooli. Hänelle moraali ja etiikka ovat myös tärkeitä kysymyksiä, mutta hän ei käsittele niitä alaistensa kanssa yhtä paljon kuin suomalainen kouluttaja. Hän näyttäytyy kuitenkin henkilönä, jonka ihmis- ja tietokäsitys sekä moraali yhtyvät yhteiskunnan arvoihin. (Lindholm (toim.) 2013, 10; ks. myös Lindholm 2006, 5; Sandahl 2006, 35.)

Kouluttajat korostavat joukon yhteisöllisyyttä ja me-hengen merkitystä oppimiselle ja yhteiselle identiteetille. Ruotsalainen kouluttaja käyttää puheessaan me-muotoa joka on mielestäni vahva merkki yhteisön tärkeydestä. (KOULOPAS 2007, 15, 23, 30, 37, 42–43; Lindholm (toim.) 2013, 10, 22, 50, 57, 81.) Me-hengen ja yhteisöllisyyden merkitys kollektiiviselle identiteetille näkyi myös Esseveldin (2014, 55–56) tutkimuksessa, jossa hän tutki ruotsalaisia rauhanturvaajia. Etenkin yhteinen tunne, että palvelee maataan, antoi tukea

ja voimaa vaativaan palvelukseen. Suomalaisen kouluttajan identiteetissä näkyy kuitenkin vahvempana ”kaveria ei jätetä” -ilmapiiri (KOULOPAS 2007, 30). Tässä saattaa näkyä maiden erilaiset tarinat ja käydyt viimeisimmät sodat. Avoin ja kannustava ilmapiiri lisää sisäistä motivaatiota, joka on ominaan tukemaan oppimista ja itsenäistymistä. Kouluttaja ei kuitenkaan ole paimen, vaan oppijalla nähdään olevan yhtä suuri vastuu yhteisöllisyyden luomiseen, esimerkiksi toimimalla esimerkillisesti myös itse. Koulutuksen lopulla tilanteen tulisi olla sellainen, jossa kouluttajan ei tarvitse puuttua mihinkään, vaan ainoastaan luoda edellytykset ja ohjata oppimista. Lopullisessa tavoitteessa koulutetut johtajat pystyvät itse kouluttamaan joukkonsa niin normaali- kuin poikkeusoloissa. (KOULOPAS 2007, 13, 23, 31; Lindholm (toim.) 2013, 22–23; vrt Lappalainen 2017, 198; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 18–19; Sandahl 2006, 42.)

Yhteisöllisyyden korostumisesta huolimatta, yksilöitä kohdellaan yksilöinä. Sellaiset arvot kuten oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus olivat jatkuvasti esillä. Kouluttaja ottaa kaikki huomioon, on helposti lähestyttävä ja kuuntelee. Yksilöllisyys onkin selvä osa kouluttajien ammatti-identiteettiä. Molemmille kouluttajille on tärkeää tuntea alaisensa, jotta koulutus olisi mahdollisimman tehokasta ja jokainen koulutettava ymmärtäisi oman merkityksensä joukon menestykselle. (KOULOPAS 2007, 12–16, 20, 24–25, 30, 35–37, 43; Lindholm (toim.) 2013, 9–10, 17, 19–22.) ”*Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita*” (KOULOPAS 2007, 15; ks. myös Braw & Lindholm 2006, 58). Tämäkin kuvaa mielestäni modernia kouluttajaa, joka ymmärtää yksilön merkitystä sekä yksilönä että joukon osana.

Yksilöllinen kohtaaminen näkyy siten, että suomalainen kouluttaja ottaa yksilöt huomioon erilaisina oppijoina, esimerkiksi erilaisten oppimisvaikeuksien, keskittymishäiriöiden ja motoristen taitojen takia (KOULOPAS 2007, 24). Ruotsalainen kouluttaja käsittelee oppijoita enemmän yhtenä kokonaisuutena ja muuttaa ennemmin koko koulutustapahtuman rakennetta siten että kaikki oppivat (Lindholm (toim.) 2013, 19–21). Suomalaisen kouluttajan runsaampi yksilön huomiointi voi johtua siitä, että asevelvollisuusarmeijassa koulutus ei yleensä perustu koulutettavien omiin tarpeisiin ja joukko on pohjimmiltaan heterogeenisempi kuin Ruotsissa, jossa yksilöt ovat valikoidumpia (KOULOPAS 2007, 19–20; vrt. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 7).

4.2 Kouluttajien vuorovaikutus

Holmströmin (2016, 64) mukaan puolustusvoimien koulutuksessa korostuu vuorovaikutus, koska oppimisympäristö on ainutlaatuinen ja kouluttajien ja koulutettavien yhteistyö ja yhteiselo tiivistä. ”*Kouluttaminen on vuorovaikutusta*” (KOULOPAS 2007, 76). Arvot ja asenteet nousevat isoon rooliin koska perimmiltään kaikki koulutustapahtumat on ymmärrettävä kouluttajan ja koulutettavien tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi. Kouluttaja on vuorovaikutuksessa koulutettavien sekä muun organisaation henkilökunnan kanssa. Vuorovaikutukseen pätee sääntöjä samalla tavalla kuin koulutukseen. Vuorovaikutus ilmentää ammatti-identiteetin ja osaamisen sosiaalista ulottuvuutta kouluttajan ihmis- ja oppimiskäsityksien muodossa (KOULOPAS 2007, 10, 29). Kuten totesin viitekehyksessä, on kouluttajan toimintaympäristö sosiaalinen hänen toimiessa jatkuvasti ihmisten kanssa. Molemmat kouluttajat ovat avoimia ja auttavaisia. Molemmat asettavat alaisten edut oman edun edelle. Avoimuus näkyy helposti lähestyttävänä, alaisensa tuntevana ja palautetta antavana ja keräävänä kouluttajana. Kouluttaja on yhteishengen luoja, sillä hän ymmärtää sen merkityksen koulutettavien motivaatiolle, oppimiselle ja henkilöstön jaksamiselle. Tämä näkyy koulutuksessa jossa pyritään luomaan mahdollisimman avoin oppimisympäristö oppimisen edistämiseksi. (KOULOPAS 2007, 23, 30, 33; Lindholm (toim.) 2013, 22; vrt. Lappalainen 2017, 198; Rauste-von Wright ym. 2003, 63.)

Positiivisuus oli yhteinen nimittäjä kouluttajille, erityisesti heidän vuorovaikutukselleen. Positiivisuudella tarkoitan optimistisuutta, hyvätuulisuutta ja myönteisten tunteiden kokemista. Molempien kouluttajien positiivinen asenne näkyy olevan jopa edellytys onnistuneelle koulutukselle. Positiivista ammatti-identiteettiä kuvaavia ominaisuuksia kouluttajissa olivat muun muassa ystävällisyys, lähestyttävyys, keskustelutaidot ja optimismi. Lisäksi se ilmeni kannustamisena, kehumisena, kiinnostuksena ja huumorina. Positiivisuuden nähtiin lisäävän motivaatiota ja oppimista. Molempien maiden kouluttajien ammatti-identiteettiin kuuluu kova motivaatio ja vahva motivointikyky. Kouluttajat ovat optimistisia koulutuksen onnistumisesta ja merkittävyydestä sekä yksilölle että yhteisölle. (KOULOPAS 2007, 13, 22–24, 30, 33, 39–40, 43, 53, 71; Lindholm (toim.) 2013, 10, 50, 53, 55–56.)

Mielestäni positiivisuusvaatimus näkyy etenkin suomalaisessa kouluttajassa yhteiskunnan vaatimuksena. Osana yhteiskuntaa, puolustusvoimien tulee ulospäin näyttäytyä myönteisesti, sillä se helpottaa nuorten palvelukseen astumista. Tähän liittyen Kouluttajan opas (2007, 40) mainitsee suomalaiselle kouluttajalle positiivisuuden tuottamisen taidon oppimisympäristöön liittyen. Merkittävämpänä työkaluna kouluttaja käyttää taas omaa esimerkillisyyttään. Ruotsalaisella kouluttajalla on Hedlundin (2010, 7) ja Lindholmin ((toim.) 2013, 56) mukaan positiivinen identiteetti, mikä yhtyy minun havaintoihin.

Yhtiöpositiivisuudesta huolimatta, varsinkin suomalainen kouluttaja on kuitenkin realisti. Kuten aikaisemmin totesin, rakentava ja kriittinen palaute on oppimiselle välttämättömyys, eikä kumpikaan kouluttaja pelkää antaa sellaista. Myös omaan toimintaan haittaavasti vaikuttavia tekijöitä on pystyttävä tunnistamaan ja hyväksymään. (KOULOPAS 2007, 24, 34, 78; Lindholm (toim.) 2013, 19, 49, 55–57.)

4.3 Kouluttajaprofessio ammatti-identiteetin ilmentäjänä

Käyttäytyminen, ominaisuudet, arvot ja vuorovaikutus eivät suoraan vastaa kysymykseen millaisia suomalainen ja ruotsalainen ovat kouluttajina. Analyysissa selvisi kuitenkin hyvin, mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia kouluttaja pitää tärkeinä sekä mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita hän haluaa välittää oppilaille. Oppaiden perusteella on myös selvää, että kouluttaja haluaa alaistensa ottavan mallia hänestä ja identifioituvan myös hänen kauttaan. Oma ammatti-identiteetti halutaan näkyviin myös alaisissa, ja sitä kautta rakentaa vahvaa kollektiivista identiteettiä. Seuraava lainaus Pedagogiska grunder -oppaasta tiivistää hyvin sääntöjen ja yhteisön merkitystä kouluttajien ammatti-identiteetille (vrt. Försvarsmakten 2018, 85).

Den professionelle identifierar sig med det ovanstående, det blir en yrkesidentitet. Att dela en gemensam yrkesidentitet är av fundamental betydelse och den stärker samhörighet i den lilla gruppen såväl som i Försvarsmakten som helhet. Sammantaget innebär detta en god disciplin. Om individer ställer sig över det gemensamma genom att göra undantag för sig själva, ta genvägar i rutiner och i handling lämna den gemensamma grund som uttrycks i våra styrdokument: då börjar professionalismen och därmed disciplinen att brytas upp. (Lindholm 2006, 10.)

Professio on merkittävä tekijä varsinkin ruotsalaisen kouluttajan ammatti-identiteetille. Se näkyy muun muassa kouluttajien kollektiivisen ammatti-identiteetin muodossa. (Lindholm (toim.) 2013, 10, 57.) Tämä toteamus ontuu siinä mielessä, että koulutusoppaissa kouluttajat ovat kaikki samanlaisia, mukaan lukien heidän ammatti-identiteettinsä. Paradoksaalisesti ammatti-identiteetti silloin myös ilmenee kollektiivisena.

”Ryhmäkiinteyks ilmenee toisten auttamisena ja virheiden peittelynä, ystävyytenä, huumorina, yrityshaluna sekä ryhmän normeista poikkeavien yksilöiden ”pakottamisena” yhdenmukaiseen käyttäytymiseen”. (KOULOPAS 2007, 38.)

Kouluttajat pyrkivät vahvistamaan organisaatiota ja yhteistä identiteettiä viemällä edellä raportoituja sääntöjä ja arvoja eteenpäin yhteisössä etenkin uusille jäsenille, jotta jokainen kokisi kuuluvansa joukkoon ja että kaikki tavoitteet olisivat kaikille yhteisiä tavoitteita. Suomalaisessa kouluttajassa se näkyy edellä mainitun yhteishengen korostamisena (KOULOPAS 2007, 23, 30, 37, 42–43; Lindholm (toim.) 2013, 10, 57–58.) Lisäksi yhteisten sääntöjen noudattaminen, yhteisten välineiden käyttö ja erilaisten ryhmätyöskentelymenetelmien käyttö rakentaa yhteistä oppimista ja parantaa joukon suorituskykyä. (KOULOPAS 2007, 42–43; Lindholm (toim.) 2013, 10, 81.)

Vahva sitoutuminen organisaation yhteisiin arvoihin näkyy selvemmin ruotsalaisessa kouluttajassa. Tämä on ymmärrettävä, sillä Ruotsin Puolustusvoimien pedagoginen perusteos korostaa yhteisen profession merkitystä kouluttajille (Lindholm 2006, 16). Ruotsalaisella kouluttajalla on erityinen vastuu kurin ja professionaalisuuden ylläpidossa. Hän puuttuu kaikkeen toimintaan jossa yksilön omaa etua laitetaan yhteisen edun edelle. Hän näkee yhteisen profession kaikkine vaatimuksineen olevan perusta, joka mahdollistaa joukon ja yksilön toimintakyvykkyyden odottamattomissa tilanteissa. (Lindholm (toim.) 2013, 10, 49.)

”Koulutustehtävissä toimii paljon nuoria kouluttajia. Koulutuksen kehityksen kannalta on tärkeää, että kokeneet kouluttajat välittävät kokemuksiaan ja kokemuseräistä tietoaan kokemattomille kouluttajille.” (KOULOPAS 2007, 34.)

Kouluttajien ammatti-identiteetti muovautuu muun profession hiljaisen tiedon avulla. Hiljainen tieto nähtiin myös tärkeänä välineenä kehittää omaa osaamistaan. (KOULOPAS 2007, 33.) Mutasen ja Värin (2009, 99) mukaan sosialisatioon liittyy aina tämä funktionaalinen aspekti, moraalisen ja eettisen lisäksi. Lahtisen (2016, 52–53) mukaan suomalaisille tuleville kouluttajille (kadeteille), sosialisatio on tärkeä ammatti-identiteetin rakennusvaihe.

4.4 Kouluttajien roolit ammatti-identiteetin ilmentäjinä

”Kouluttajan on oman käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta luotava itselleen rooli, joka edistää oppimista” (KOULOPAS 2007, 29).

Molemmat kouluttajat käyttävät monia eri rooleja toiminnassaan, ja ne ilmentävät sekä ammatti-identiteettiä että osaamista. Roolit eivät mielestäni näy kouluttajan työkaluna, sillä kouluttaja ei valitse tiettyä roolia tiettyyn tilanteeseen, vaan roolit tulevat itse esille toiminnassa. Kouluttajan rooliksi muodostuu yleensä se, joka edistää oppimista parhaiten. (KOULOPAS 2007, 23, 32–33, 39; Lindholm (toim.) 2013, 51–57; ks. myös Gedda 2014, 155.) Näin ollen tavoitteellisuuden ja toimintakyvyn kautta myös rooleissa näkyy kouluttajan koko ammatti-identiteetti. Kasvattajan, ohjaajan, valmentajan ja johtajan roolin omaksuminen kuvaa kouluttajien ammatti-identiteetin monipuolisuutta. Varsinkin ohjaajan ja kasvattajan tehtävänä on tukea yksilön omaa identiteettityötä. Nuoret kouluttajien ammatti-identiteetit yhtyvät tässä mielessä koulutusoppaisiin, että he ovat tietoisia tulevan tehtävän monipuolisuudesta ja vaativuudesta, ja se myös motivoi heitä työntekoon. (Halonen 2007, 43–45; Lahtinen 2015, 101; Ljungqvist 2012, 19; vrt. Braw & Lindholm 2006, 59.)

Varsinkin suomalaisen kouluttajan ammatti-identiteetille tärkein rooli on kasvattajan rooli, sillä tarkoitus on vahvistaa sotilaita kokonaisuutena siirtämällä yksilölle tarvittavat henkiset valmiudet, tiedot ja taidot selvitä taistelukentällä. Kasvattamalla pyritään pitkäkestoisiin vaikutuksiin ihmisissä. (KOULOPAS 2007, 12–13, 32.) Toiskallio (2009, 68–69) ja Kouluttajan opas toteavat koulutuksen aina perustuvan asenteisiin ja arvoihin ja koulutuksen olevan aina myös kasvatusta: *”Sotilaskoulutus on tavoitteellista vaikuttamista koulutettavien asenteisiin sekä tietoihin ja taitoihin”* (KOULOPAS 2007, 12). Kouluttaja kasvattaa alaisiaan käyttäytymällä itse esimerkillisesti sekä vaatimalla oikeanlaista kuria. Tavoite on saada joukkoa yhtenäiseksi ja hyvähenkiseksi. (KOULOPAS 2007, 32; vrt. Lantto 2005, 28; Mutanen & Värri 2013, 100; Mäkinen 2016, 244; YLPALVO 2017, 30; Uusikylä & Atjonen 2005, 19.)

Yllättävää oli, että ruotsalaisessa oppaassa ei käytetty kasvatus-sanaa (*uppföstran*) kertaakaan. Ruotsalaisen kouluttajan kasvatuksellinen vastuu näkyy kuitenkin hänen ammatti-identiteetissä, mutta ei yhtä korostetusti kuin suomalaisella kouluttajalla. Ruotsalainenkin kouluttaja pyrkii kasvattamaan sotilaista vastuullisia, korkean moraalin omaavia, ajattelevia taistelijoita, mutta hänen oma henkilökohtainen kasvunsa vaikuttaa tärkeämmältä. (Lindholm (toim.) 2013, 53, 64, 68.)

Kallioisen (2001, 39–42) mukaan kouluttajan rooli nykyisessä konstruktivistisessä koulutus-kulttuurissa on olla valmentaja ja oppimisen ohjaaja. Ohjaajan roolilla tarkoitetaan kasvattajan roolilla mutta hieman pinnallisemmin. Ohjaajana kouluttaja ohjaa koulutettavien oppimista palautteella ja vaikuttamalla oppijoiden aktiivisuuteen. Ohjaajan ja valmentajan roolit olivatkin merkittävä osa molempien kouluttajien ammatti-identiteettiä, sillä ne kuvaavat heidän konstruktivistista oppimiskäsitystä. Käsittelen oppimiskäsityksiä ja siihen liittyviä aiheita tarkemmin osaamisen alla sekä johtopäätöksissä. Valmentajan rooli on motivoida ja kannustaa ihmisiä oppimaan pidemmällä tähtäimellä kuin ohjaajana. (KOULUOPAS 2007, 12–13, 33; Lindholm (toim.) 2013, 53.)

Ruotsalaisella kouluttajalla on kolme lähtökohtaa oppimisen ohjaamiseen. Oppiminen on ensinäkin yksilön aktiivinen ja rakentava prosessi. Toiseksi, jotta osaamista syntyisi, oppiminen tulee kyetä liittämään suurempaan kokonaisuuteen ja tilanteeseen. Kolmanneksi, oppijan tulee ymmärtää opitun asian tarkoitus ja sillä on oltava hänelle merkitystä. Suomalaisella kouluttajalla on samat lähtökohdat oppimiselle. Nämä periaatteet kuvaavat mielestäni kouluttajien monipuolista ammatti-identiteettiä ja osaamista. Kouluttajien ajattelumaailmassa koulutus ei ala viikko-ohjelmassa ilmoitettuna aikana, kun joukko ilmoittautuu kouluttajalle, vaan kouluttajien on ensin luotava edellytykset koulutettavien oppimiselle. Tähän liittyy sekä koulutuksen linjaka suunnittelu että toteutus. Molemmat oppaat käsittelevät koulutusta kokonaisuutena. Syvällisempi pohdinta oppimisesta ja sen taustatekijöitä näkyy etenkin ruotsalaisessa oppaassa. Onnistunut suunnittelu mahdollistaa yksittäisten koulutustapahtumien ja harjoitusten liittämisen suurempaan kokonaisuuteen ja niiden välisten yhteyksien muodostaminen. Koulutuksen toteutuksessa ammatti-identiteetti näkyy pyyteettömyytenä ja yrittämisenä. Kouluttajat tekevät kaikkensa, jotta oppimisympäristö antaisi mahdollisimman hyvät edellytykset oppimiselle. (KOULOPAS 2007, 18–31; Lindholm (toim.) 2013, 20–27; ks. myös Rauste-von Wright ym. 2003, 62–64.)

”Lärarskap är en avancerad form av ledarskap” (Sandahl 2006, 36). Johtajan rooli on kantaa vastuuta omasta työstään ja koulutettavistaan oppimistavoitteiden saavuttamisessa. (KOULOPAS 2007, 33; YLPALVO 2017, 30.) Johtaminen ja kouluttaminen lähtee kouluttajan halusta johtaa ja kouluttaa. Oppaiden perusteella molemmat kouluttajat ovat johtajaominaisuuksiltaan luontevia ja pidettyjä johtajia. Ammatti-identiteetissä se näkyy aikaisemminkin mainitun vastuun muodossa. Kouluttaja kantaa vastuunsa kaikissa tilanteissa. (KOULUOPAS 2007, 30, 32–33; Lindholm (toim.) 2013, 10, 50.)

”Ei ole olemassa huonoja koulutettavia, vain huonoja kouluttajia” on hokema mitä itse olen käyttänyt. Jokainen voi arvioida sen paikkansa pitävyyttä, mutta oppaiden perusteella tilanne on juuri näin. On kouluttajan tehtävä pohtia ratkaisuja kun oppimista ei tapahdu esimerkiksi alhaisen motivaation tai oppimisvaikeuksien takia. (KOULOPAS 2007, 22–25; Lindholm (toim.) 2013, 20–23, 51–57.)

4.5 Osaamisen merkitys kouluttajien ammatti-identiteetille

Oppaat ilmentävä selvästi enemmän osaamista kuin ammatti-identiteettiä, mikä on käytännönläheisille oppaille luonnollista. Osaaminen nähdään kykynä täyttää tehtäviä mahdollisimman tehokkaasti. Molemmissa kouluttajissa arvostetaan edelleen ammattitaitoa ja kouluttajat näkevät ammattitaidon isona tekijänä heidän ammatti-identiteetilleen. Osaaminen näkyy tiedoissa, taidoissa ja asenteissa jotka kouluttajat halusivat välittää oppijoille. (KOULUOPAS 2007, 10, 32–35, 83; Lindholm (toim.) 2013, 10, 15, 18–19, 57–58, 78.) Kouluttajien käytännön koulutustoiminta noudattaa oppaiden perusteella orjallisesti linjakkaan koulutuksen periaatteita jossa tavoitteet, menetelmät, sisällöt ja arviointitavat ovat linjassa keskenään ja tavoitteena on mahdollisimman laadukas opetus ja oppiminen. (Hyppösen & Lindén 2009, 11; KOULOPAS 2007, 16–17, 23, 39; Lappalainen 2017, 196–198; Lindholm (toim.) 2013, 43, 68.) Tämä vahvistaa tulkintani aikaisemminkin käsitellystä kouluttajien jatkuvasta itsensä kehittämisestä ammatti-identiteetin ilmentäjänä. Molemmat kouluttajat näyttäytyvät moderneina ja ajan tasalla pysyvinä. Ruotsalainen opas on monipuolisempi osaamiseen liittyvissä välineissä ja menetelmissä. Se esittää laajemman valikoiman toteuttaa koulutusta kuin suomalainen opas erilaisten opetusmenetelmien muodossa. (KOULOPAS 2007, 40–55; Lindholm (toim.) 2013, 69–86; vrt. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 15, 22, 38.)

Ohjaajan ja valmentajan rooli, sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmeni myös koulutus-tekniisestä näkökulmasta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa omalla tavalla kouluttajien osaamista. Molemmat kouluttajat käyttävät menetelmiä jotka painottavat oppilaiden aktiivista roolia oppimisessa. (KOULUOPAS 2007, 18, 23, 35–36, 39, 41–42; Lindholm (toim.) 2013, 19–21, 29, 35.) Ruotsalainen kouluttaja suosii kyselevää opetusta ja sellaisten tehtävien antamista opiskelijoille jotka pakottavat heidät miettimään miten he itse olisivat ratkaisseet kyseisen tehtävän, *”Lektionen skall kännetecknas av hög elevaktivitet!”* (Lindholm (toim.) 2013, 77). Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy myös oppijan omana vastuuna oppimisestaan. Tämän takia molempien maiden kouluttajien ammatti-identiteetissä näkyy selvästi oppimisen ohjaajan rooli. (KOULOPAS 2007, 33; Lindholm (toim.) 2013, 53.)

”Kouluttajalta edellytetään moninaisia opettamiseen liittyviä tietoja sekä taitoja, joita on kyettävä soveltamaan erilaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä” (KOULOPAS 2007, 32). *”Kouluttajan on ymmärrettävä, että kaikki hänen koulutustoimintaansa liittyvät ratkaisut vaikuttavat suorituskkyisen ja taistelukelpoisen joukon muodostumiseen”* (KOULOPAS 2007, 14). *”Det är endast i handling som individens förmåga möter uppgiften”* (Lindholm (toim.) 2013, 18).

Molemmat oppaat muistuttavat useasti lukijaa miten osaamista ja koulutusta kuuluu ymmärtää edellä lueteltujen lainauksien tapaisesti. Utbildningsmetodik-oppaan käsitys osaamisesta rakentuu tiedosta ja taidosta, halusta ja osallistumisesta sekä ymmärryksestä. Molemmille kouluttajille osaaminen tarkoittaa siis muutakin kuin sotataitoja. Turvallisuustoimijuuden monipuolistuminen on tarkoittanut myös osaamisen monipuolistumista. Esimerkiksi Hedlundin (2010, 8–9) mukaan asevelvollisissa arvostetaan entistä enemmän muuta kuin sotilaskoulutuksessa hankittua osaamista, koska se monipuolistaa sotilaan. Vain osaaminen joka osataan hyödyntää, lasketaan osaamiseksi.

Näin ollen osaamisvaatimukset kouluttajille ovat molemmissa maissa todella monipuoliset (ks. esim. KOULOPAS 2007, 23–24, 35; Lindholm (toim.) 2013, 17). Molemmat kouluttajat ymmärtävät, että vaatimuksia tulee niin sisältä kuin ulkoa. Sotilaskoulutuksen merkitys yhteiskunnalle näkyy molempien ammatti-identiteetissä etenkin kasvattajan roolissa, jota käsiteltiin aikaisemmin. Tämä korreloi hyvin kouluttajien monipuolisen ammatti-identiteetin kanssa, jonka keskiössä on toimivien yksilöiden ja joukkojen kasvattaminen. (vrt. Gedda 2014, 115.)

Osaamisen saavuttaminen ja kehittäminen vaatii käytännön tekemistä, sekä omien tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden kriittistä arviointia. Molemmat kouluttajat refleктоivat omaa toimintansa sen kehittämiseksi. Luvussa 2.2 käsiteltyä reflektointia pidetään varsinkin Utbildningsmetodik-oppassa tärkeänä osana kouluttajan osaamisen kehittämistä. Suomalainen kouluttaja on suoraviivaisempi keskittyen toiminnan kehittämiseen ja hiljaisen tiedon tärkeyteen, kun taas ruotsalainen kouluttaja pohtii syvällisempiä kysymyksiä: *”För vem är jag här? Vilka värderingar kommer till uttryck i mitt sätt att vara? Vilket ansvar har jag i min uppgift? Hur förvaltar jag det förtroende elever, kollegor och organisation har gett mig?”* (Lindholm (toim.) 2013, 50)

Näissä kysymyksissä kouluttaja pohtii omaa identiteettiään ja sitä, miten se vaikuttaa häneen itseensä, hänen osaamiseen ja koulutettaviin. Ruotsalainen opas neuvoo kouluttajaa jatkuvaan itsetutkiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Myös suomalaisen oppaan mukaan, kouluttaja voi vain itse tekemällä oppia hyödyllisimmät opetusmenetelmät. (KOULUOPAS 2007, 10, 14, 18, 30, 83; Lindholm (toim.) 2013, 50, 58, 63, 68; ks. myös Hakkarainen 2005, 2, 5; Lappalainen 2017, 219–220.)

5 TULOKSIEN MERKITYKSISTÄ

Tutkimuksessa vertasin Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien käyttämiä koulutusoppaita. Tutkimuskysymys kuului: *millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä Suomen ja Ruotsin puolustusvoimien kouluttajien ammatti-identiteeteissä on maiden koulutusoppaiden perusteella?* Oppaiden analysointi osoitti odotetusti, että molempien maiden kouluttajien ajattelutavoissa ja käytännöissä on paljon yhtäläisyyksiä. Eroja oli ensi lukemalta vain vähän näkyvissä, mutta ne tulivat enemmän esille kun perehdyin aineistoon enemmän. Yhtäläisyyksien ja erojen merkittävimmäksi selittäjäksi osoittautui molempien oppaiden kulttuurien vaikutus. Koulutusoppaat ovat oman aikansa tuotteita johon ovat vaikuttaneet sekä puolustusvoimien että yhteiskunnan kulttuuri, varsinkin koulutuskulttuuri. (Halonen 2002, 29.)

Oppaiden kuuden vuoden ikäeron vaikutusta tuloksiin on vaikea arvioida. Maiden puolustusvoimat ovat siihen aikaan olleet erilaisia, kuten aikaisemmin luvussa 2 totesin. Sitä voidaan mielestäni pitää osaselittäjänä ruotsalaisen oppaan astetta konstruktivistisempaan ja ihmisläheisempään lähestymistapaan. Kuten aikaisemmin totesin, maiden erilaiset tarinat ovat myös mielenkiintoinen vertailukohta tutkimuksen tuloksille. Miten Ruotsin yli 200 vuotta kestänyt rauha on vaikuttanut kouluttajaan? Onko hän tämän takia erilainen kuin suomalainen, jonka kasvatuksessa on ollut läsnä sisällis-, talvi- ja jatkosodan erilaiset tapahtumat? (vrt. Kucera 2018, 113–114.)

Marraskuussa 2017 olin tutkimuksen teon aikana itse yhteydessä ruotsalaisiin sotilaisiin Maa-voimien vaikuttamisharjoitukseen kuuluvassa Norther17 -harjoituksessa. Toimin heidän yhteysupseerina, jonka vastuulla oli joukon turvallinen siirto majoitusalueelta tulenjohtopaikoille. Harjoituksen aikana tehdyt havaintoni ruotsalaisista kouluttajista ovat linjassa tutkimuksen tuloksien kanssa. Varsinkin ruotsalaisten kouluttajien ja muiden sotilaiden suhtautuminen kaikkeen oli erittäin positiivisia. He eivät valittaneet mistään, ja vastoinkäymisiin ja virheisiin suhtauduttiin aina ymmärtävästi. Vahva yhteisöllisyys näkyi myös yhteishengen ja yhdessä tekemisen muodossa.

5.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Olin tutkimuksen alussa valmistautunut tuloksiin, jotka olisivat ainoastaan todenneet jo tiedettyä, mutta mielestäni tutkimus tuotti myös uusia ajatuksia aiheesta. Tutkimuksen johtopäätökset ovat seuraavat: suomalainen ja ruotsalainen kouluttaja omaavat koulutusoppaiden perusteella hyvin samanlaisen ammatti-identiteetin.

Esitin alaluvussa 2.4 Engeströmin (1994) toimintajärjestelmään perustuvan tutkimukseni viitekehyksen kouluttajan ammatti-identiteetistä. Viitekehyksen eri tekijät muodostivat kouluttajien ammatti-identiteetin peruspilarit tavalla, joka oli näkyvässä sekä oppaiden kuvaamisessa käytännön koulutuksissa että opetus- ja oppimisteorioissa. Viitekehys oli analyysin tulosten perusteella toimiva ja onnistunut valinta. Viitekehyksen eri osista koulutusoppaat antavat kouluttajille luonnollisesti eniten välineitä toteuttaa koulutusta. Ne näyttivät kouluttajien ammatti-identiteetin käytännöllisen puolen. Vaikka työ on Puolustusvoimissa entistä enemmän tietotyötä, on kouluttajien työ tutkimukseni perusteella edelleen käytännön osaamisen perustuvaa opetustyötä (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 8). Käytännön osaamisen jalostaminen koulutettavien oppimiseksi vaatii kuitenkin myös yhteisön, työnjaon ja sääntöjen ymmärtämistä ja hyödyntämistä. Yhteisön ja työnjaon merkitys ammatti-identiteetille on niiden kollektiivinen vaikutus. Yhteiset pelisäännöt ja yhteisöllisyys tehostavat oppimista koska kouluttaja ei voi yksin osata kaikkea, ja vaikka osaisikin, on aina joku joka osaa sen paremmin.

Kuvaamani ammatti-identiteetti on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Nybo (2016, 76–77) päätyi analyysissään suomalaisten rauhanturvaajien identiteetistä osiltaan samantyyliin tuloksiin. Yhteisöllisyys, osaaminen, suomalaiset arvot ja positiivisuus näkyivät myös kriisinhallintaan osallistuvien suomalaisten sotilaiden identiteetissä.

Kankareen (2016, 45–55) analyysin tulosavaruuden osiksi muodostui, kuten omassa tutkimuksessani, arvot, vuorovaikutustaidot ja ominaisuudet. Lisäksi hän erotteli teemoiksi motivaation, ammattitaidon, jatkuvan itsensä kehittämisen, yhteisöllisyyden ja luonteenpiirteet. Nämäkin teemat nousivat esille tutkimuksessani. Etenkin ammattitaidon merkityksen ammatti-identiteetille näen puoltavan osaamisen mukaan ottamisen analyysiin. Ominaisuuksissa ja luonteenpiirteissä näkyivät yhtäläillä esimerkillisyys, auttavaisuus, nöyryys, avoimuus ja positiivisuus. Vaikka Kankareen (2016) tutkimus koski suomalaisia hävittäjälentäjiä joiden ammatti-identiteetti on rakentunut eri tavalla kuin suomalaisen kouluttajan, pidän tutkimustulos-

ten suurta yhteneväisyyttä merkkinä onnistuneesta analyysistä. Sekä hävittäjälentäjän että kouluttajan tavoitteet ovat samansuuntaisia ja lopputuloksena isänmaan puolustaminen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kouluttajan ammatti-identiteetti yhtyy hävittäjälentäjän ammatti-identiteettiin, niissä on vain samanlaisia piirteitä.

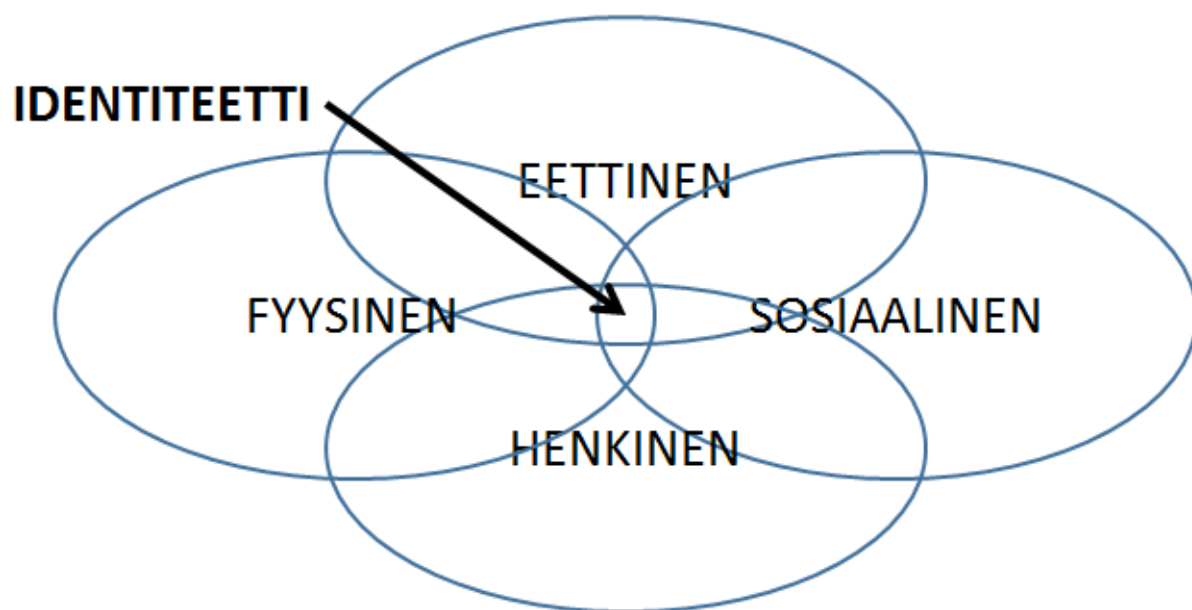
Lahtinen (2015) vertasi kadettien ja poliisien ammatti-identiteettejä. Hänen tulokset ovat kadettien osalta samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Kadetit kokivat sotilaan tärkeimmäksi ominaisuudeksi isänmaallisuuden ja valmiuden puolustaa maata. He korostivat myös toimintakyvyn ja osaamisen merkitystä. Ajatus toimintakyvystä näkyi joissain vastaajissa elämäntapana, joka on ammattia paljon suurempi käsite. Sitä, että työstä ei kyetty irtautumaan, ei aina nähty positiivisena asiana. Toisaalta tieto ammatin asettamista vaatimuksista motivoi kadetteja sekä huolehtimaan omasta, että muiden toimintakyvystä. (Lahtinen 2015, 65–66, 88.) Näin laajalle ylettyvää ja laajaa vastuunkantoa osoittavaa ammatti-identiteettiä ei ollut yhtä vahvasti näkyvissä koulutusoppaissa. Suomalaisen kouluttajan ylevin vastuun ja kutsumuksen symboli on vannottu sotilasvala ja mahdollisesti annettu kadettilupaus. Kouluttajan opas (2007) ei käsittele niitä, vaan viralliset vaatimukset koulutukselle asettavat asiakirjat ja epäviralliset kouluttajan oma kunnianhimo ja vastuuntunto. Tulkinnat ruotsalaisesta sotilaasta olivat samansuuntaisia.

Koska koulutusoppaat ovat organisaatioiden omia tuotoksia, johtopäätökseni kouluttajien ammatti-identiteetistä yhtyvät organisaatioiden omiin tuotoksiin ammatti-identiteetistä ja osaamisesta (ks. esim. Lindholm (toim.) 2006; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014; Toiskallio 1998; YLPALVO 2017). Analyysin perusteella kouluttajat jakavat yhteisiä moraalisia ja eettisiä arvoja ja pitävät samanlaisia kulttuurisia pääomia tärkeinä. Niitä ohjaavat omien organisaatioiden perinteet, normit ja symbolit, eli organisaatio- ja koulutuskulttuurit. Sotilasorganisaation säännöt ja arvot näkyvät kouluttajien ammatti-identiteetissä tavalla, joka on yhteneväinen esimerkiksi Hokkasen (2011) tutkimuksen kanssa. Ammattitaito ja osaaminen ovat edelleen iso osa sotilaskouluttajan ammatti-identiteetistä sillä niitä edellytetään kouluttajalta (ks. esim. Kallioinen 2001; KOULOPAS 2007, 34–35; Ljungqvist 2012). Näin ollen koulutusoppaiden ilmentämä kouluttaja on aiemminkin mainittu kuvaus stereotyyppisestä kouluttajasta (vrt. Aurell 2001, 194).

Suomalainen kouluttaja oli aikaisemman tutkimuksen ja minun tulosten painopisteessä. Tämä on mielestäni luonnollista, koska tutkimus tehtiin Suomessa, tutkija opiskelee suomalaisessa yliopistossa ja käytti suomalaisen kirjaston palveluita. Mielestäni tämä ei ole tavoiteltavaa tällaisessa tutkimuksessa, koska se saattaa vääristää ja väheksyä ruotsalaiseen kouluttajaan liittyviä johtopäätöksiä ja tulkintoja. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin mielestäni onnistunut tarkastelemaan ja analysoimaan molempia kouluttajia tasapuolisesti.

Kaikki mitä kouluttaja tekee, on yhteydessä oman tehtävän suorittamiseen. Hänen työnsä arvioidaan sen perusteella, miten hyvin se edistää tehtävän täyttämistä. Tämä tarkoittaa samalla, että kouluttajan identiteetti, arvot ja osaaminen ovat sellaisia jotka palvelevat tämän tavoitteen täyttymistä. Lopputulos ei kuitenkaan ratkaise kaikkea kouluttajalle, vaan tärkeää on myös ymmärtää mitä tekee ja miten kaikki liittyy toisiinsa. Näin ollen tutkimuksen viitekehys toteutuu hyvin koulutusoppaiden näkökulmasta. Pedagogiska grunder -oppaassa todetaan osuvasti kouluttajatehtävän olevan palvelutehtävä, ei hallitsemistehtävä, jossa palvellaan sekä yksilöä, että puolustusvoimia (Sandahl 2006, 41).

Kouluttajien ammatti-identiteetissä ja osaamisessa näkyivät samat ulottuvuudet kuin toimintakyvyn käsitteessä. Myös Holmströmin (2016, 63) tutkimuksessa, toimintakyvyn käsite näkyi Kouluttajan oppaan (2007) analyysissa. Suomalaisen kouluttajan osalta tämä ei ole yllättävää, sillä toimintakyvyn käsite ja tutkimus on merkittävässä asemassa suomalaisen sotilaan koulutuksessa (ks. esim. Mäkinen 2009; Toiskallio 1998, 2009; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 18–19). Tämän perusteella voidaan todeta, että kouluttajien ammatti-identiteetti ja osaaminen ovat yhtä monipuolisia kuin tämän päivän koulutus vaatii. Kouluttajat ymmärtävät millaisia vaatimuksia yhteiskunta, koulutettavat ja kollegat asettavat koulutukselle (vrt. Kucera 2018, 205). Ammatti-identiteetin henkisen ulottuvuuden tulkinta käytännön koulutusoppaan perusteella oli vaikeaa. Molemmissa oppaissa käsitellään kuitenkin lyhyesti esimerkiksi vaistovaraista tottelemista, stressinsietoa ja kuolemanpelkoa. Varsinkin toistokoulutuksella pyritään näiden tekijöiden haitan minimoimiseen. Ruotsalaisessa koulutusoppaassa puhutaan ”harkitusta automaatiosta”, eli harkitusta ja ymmärretystä vaistonvaraisesta toiminnasta. Henkistä ulottuvuutta kuvaa täten mielestäni myös konstruktivismi, jota käsitelin luvussa 2.2. (KOULOPAS 2007, 15, 27; Lindholm (toim.) 2013, 72, 75–76.)



Kuvio 9: Ammatti-identiteetin ja osaamisen eri ulottuvuudet (KOULOPAS 2007, 32; Toiskallio 2009, 48–50; Toiskallio & Mäkinen 2009, 6–7)

Kouluttajien oppimiskäsityksistä olen hieman eri mieltä Lahtisen (2009) ja Holmströmin (2016) kanssa joiden mielestä Kouluttajan oppaassa (2007) on behavioristisia piirteitä. Suomalaisen ja ruotsalaisen kouluttajan opetusmenetelmiin kuuluu kyllä behavioristisia piirteitä sisältäviä menetelmiä, kuten esimerkiksi toistokoulutus. Toistokoulutuksen osalta molemmat kouluttajat ovat kuitenkin erittäin tarkkoja sen perusteluissa.

Toistokoulutus saattaa väärin käytettynä heikentää harjoitusten mielekkyyttä tai koulutettavan motivaatiota. Motivaation kannalta on tärkeää perustella oppijoille opeteltavien taitojen merkitys, asiayhteyksien käsittäminen sekä syy- ja seuraus-yhteydet. (KOULOPAS 2007, 27.)

Yllä oleva lainaus on täysin totta, mutta se pätee kaikkeen muuhunkin koulutustoimintaan. Koko opas antaa vaikutelman, että behavioristista koulutusta tulisi välttää (ks. esim. KOULOPAS 2007, 53, 65). Behavioristista koulutusta perustellaan usein taistelulenkän vaatimuksilla. Tämä ontuu selvästi, sillä konstruktivistista lähestymistapaa perustellaan samalla argumentilla. Huomiota herättää myös tapa, jolla oppaat korostavat positiivisuuden tärkeyttä aina tällaisen kohtien jälkeen. Ikään kuin koulutuksen jälkeen ei voisi jäädä veren maku suuhun. (KOULOPAS 2007, 21–22, 27, 53, 65.)

Tutkimuksen viitekehys esittää oppimisen tapahtuvan kouluttajan ja oppijan vuorovaikutuksen tuotteena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen takia oppija ilmenee molemmissa oppaisissa aktiivisena tekijänä ja hänelle annetaan paljon vastuuta koulutuksen menestyksestä, eli oppimisesta. Tiedolle pitää aina antaa merkitystä, sen takia kouluttaja sitoo koulutusta erilaisiin tilanteisiin jotka ovat mahdollisimman todenmukaisia. Lisäksi koulutus on nousujohteista ja jokainen aihe sidotaan suurempaan kokonaisuuteen. Ihmissuhdeammattissa, kuten kouluttajana, on tärkeä olla perillä tästä ajattelutavasta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 41; vrt. Gedda 2014, 115.) Molemmat kouluttajat ovat analyysini perusteella omaksuneet tämän ammatti-identiteeteissään. Samalla tämän takia valintani rajata oppijan näkökulma pois tutkimuksesta aiheutti haasteita pitää analyysia johdonmukaisesti kouluttajan näkökulmassa. Näin ollen näen tutkimukseni sopivan hyvin sivuraiteeksi aikaisempien kouluttaja- ja koulutusopastutkimusten tiellä (ks. esim. Holmström 2016; Kallioinen 2001; Lahtinen 2009).

Edellinen kuva havainnollistaa myös oppimisympäristön eri ulottuvuudet joita molemmat oppaat käsittelevät (KOULOPAS 2007, 32). Oppimisympäristön tärkein tehtävä on tukea oppimistuloksien saavuttamista (KOULOPAS 207, 29). Tämän takia sitä voidaan mielestäni verrata koulutuskulttuuriin. Oppaiden ilmentämä kuva oppimisympäristöstä yhtyy hyvin Halosen (2007) kuvaukseen Suomen Puolustusvoimien koulutuskulttuurista. Ongelmaksi muodostuu molempien kuvauksien realistisuus. Kuinka lähellä todellisuutta aikaisempien tutkimusten ja koulutusoppaan kuva koulutuskulttuurista ja oppimisympäristöstä on? Mielekkäämpää olisi ollut verrata tätä tuoreeseen ensimmäisen käden tietoon.

Geddankin (2014, 115) malli sopii koulutusoppaiden kuvaamaan koulutuskulttuuriin. Siinä kohtaavat kouluttajat ja koulutettavat eri konteksteissa erilaisin ymmärryksin ja aikomuksin. Olen käsitellyt roolien ja oppimisympäristöjen merkitystä kouluttajien ammatti-identiteetille sekä osaamisen monimuotoisuutta ei pelkästään tiedon ja taidon, vaan myös ymmärryksen muodossa. Kouluttaja rakentaa itse roolinsa, osaamisensa ja ymmärryksensä sekä kontekstit jossa toimii. Tämän tuloksena muodostuu kulttuurisesti väritynyt ammatti-identiteetti.

Äskeisellä ammatti-identiteetin kuvauksella on paljon yhtymäkohtia syväjohtamisen kanssa. Syväjohtamisen ihmiskuva on positiivinen ja se hyväksyy yksilöt yksilöinä. Etenkin syväjohtamisen neljä kulmakiveä: luottamus, oppiminen, arvostus ja innostus näkyivät kouluttajien ammatti-identiteetissä. (JOKÄ 2012, 35–38.) Se ei ole yllättävää, sillä oppaan kirjoitushetkellä Puolustusvoimissa suuressa huomiossa ollut johtamisfilosofia näkyy vääjäämättä myös

koulutusoppaassa. Esimerkiksi Johtajan käsikirjassa (2012) käsitellään syväjohtamisen yhteydessä myös identiteettikysymyksiä. Johtajana kehittyminen vaatii jatkuvaa kriittistä ajattelua sekä itsestään, että muista. Se pitää nähdä myös oppimisen mallina, jossa pyritään kehittämään itseään jatkuvasti. Mielenkiintoista oli huomata miten hyvin ne ovat esillä varsinkin suomalaisen kouluttajan ammatti-identiteetissä. Se tarkoittaa mielestäni sitä, että Kouluttajan opas tukee syväjohtamisen oppeja hyvin ja päinvastoin. (JOKÄ 2012, 55–56; KOULOPAS 2007.) Kulmakivet olivat luonnollisesti näkyvissä myös ruotsalaisessa oppaassa, koska heillä on pitkälti samanlainen johtamisoppi ja ammatti-identiteetti kuin suomalaisilla. ”Kouluttaja on johtaja” -väite pitää tässäkin mielessä paikkansa.

Puolustusvoimien henkilöstöstrategia (2014, 7) tuo esille yhteiskunnan arvoperustan muutoksen tuoman haasteen Puolustusvoimille. Yhteisöllisyydestä siirtyminen yksilön vapauksien korostamiseen haastaa maanpuolustustahtoa. Tutkimustulosten valossa kouluttajat ovat kuitenkin sopeutuneet tähän haasteeseen arvojen valossa. Puolustusvoimien arvoperustan lähes täydellinen täyttyminen kertoo mielestäni organisaation vahvasta kulttuurista, joka näkyy sen tuotoksissa läpi linjan (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014, 13).

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu validiteetin, aitouden ja relevanssin arviointiin (Hirsjärvi ym. 2009, 216–217). Etenkin analyysi, tulkinnat sekä johtopäätökset vaativat tarkan arvioinnin. Tutkimustulosten arviointia tein edellisessä luvussa. Tässä luvussa arvioin tutkimusmenetelmiä. Olen raportissa pyrkinyt maksimaaliseen avoimuuteen kaikissa vaiheissa, minkä takia olen myös raportoinut omista vahingoista ja vääristä ratkaisuksista, koska se on mielestäni luotettavuutta lisäävä tekijä. Tekstissä on paljon viittauksia, joka on seuraus sekä tutkijan oppineisuuden rajoituksista, että aiheesta tehtyjen tutkimusten runsaudesta ja mielenkiintoisuudesta.

Tutkimuksen viitekehyksenä käytetty Engeströmin (1994) toimintajärjestelmä osoittautui tutkimuksen aikana pätevän moneen tutkimuksen kokonaisuuteen ja oli sen takia mielestäni onnistunut valinta. Se kuvaa hyvin millaisena sotilaskoulutus näkyy oppaissa, varsinkin systeemijärjestelmä ja oppiminen ovat selvästi esillä kouluttajien toiminnassa. Opas on mielestäni itsessään toimintajärjestelmä joka käsittelee kouluttajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta ja sen perusteella syntyvää oppimista. ”*Sotilaskoulutuksessa on päästävä irti pelkästään kaavamaisten tietojen ja taitojen soveltamisesta*” (KOULOPAS 2007, 27).

Eri aineisto ja tutkimusmenetelmä olisivat luultavasti antaneet erilaisen tuloksen. Parhaiten tietoa puolustusvoimien kouluttajista ja heidän toiminnasta saisi mielestäni tutkimalla ruotsalaisia ja suomalaisia kouluttajia etnografisella tai fenomenografisella tutkimusotteella. (ks. esim. Halonen 2007; Jokitalo & Huhtinen 2011; Lahtinen 2015; Lodico ym. 2006, 267–271; Nybo 2016.) Se antaisi myös oivat lähtökohdat laadulliseen vertailuun maiden kouluttajien välillä, vaikka tutkimusolosuhteet maiden välillä poikkeaisivat merkittävästikin. Nämä tutkimusotteet ovat kuitenkin pitkäkestoisia ja vaativia.

Aineistonkeruumenetelmää jota harkitsin, oli teemahaastattelu. Teemahaastattelulla olisi ollut mahdollista saada samanlaisia havaintoja tutkimuskohteista kuin havainnoinnilla. Se olisi lisäksi antanut mahdollisuuden kysyä lisäkysymyksiä kiinnostavista aiheista. Kuten Lahtinenkin (2015, 96) toteaa omasta aineistokeruutavastaan, ei minunkaan aineisto luo tutkijan ja tutkimuskohteen välille vuorovaikutussuhdetta. Interaktiivinen suhde antaisi mahdollisuuden yhteisymmärryksen muodostumiselle. Vertailun pohjaksi teemahaastatteluilla tuotettu aineisto olisi mielestäni ollut sopiva. Haastattelemalla esimerkiksi suomalaisia ja ruotsalaisia kadetteja en olisi voinut kysyä suoraan kouluttajuudesta ja ammatti-identiteetistä, koska ne ovat niin laajoja käsitteitä ja aineistosta olisi voinut tulla sekava ja vastauksista liian suppeita (vrt. Halonen 2007, 66).

Valitsin koulutusoppaat aineistoksi suhteellisen aikaisin tutkimusprosessissa, enkä sen jälkeen vakavasti harkinnut muita vaihtoehtoja. Harkitsin muiden valmiiden aineistojen käyttöä vahvistamaan tulkintojani,.... Koulutusoppaat olivat mielestäni sopivia muutamasta syystä. Ensimmäkin ne edustavat vahvasti maiden koko puolustusvoimien henkilöstöä sillä ne on tarkoitettu koko henkilöstölle. Ne käsittelevät samaa aihetta ja niiden vertailtavuus on hyvä, vaikka ne ovat kirjoitettu eri aikaan ja eri kielellä.

Näen aineiston vahvuudeksi myös sen monipuolisuuden. Oppaat käsittelevät koulutusta kokonaisuutena monesta näkökulmasta, joka antaa tutkijalle laajemmat analyysimahdollisuudet. Tässä piilee kuitenkin riski sivuaskelille. Mielestäni tutkimus on kuitenkin johdonmukainen. Aineisto on siinä mielessä luotettava, että se ei anna mahdollisuutta vastaajille valehdella tai kaunistella asioita. Koulutusoppaat kertovat miten kouluttaja tekee asioita ja millainen hänen tulisi olla, ei miten hän haluaisi tehdä asioita, tai miten hän toivoo muiden näkevän hänen tekemisiään. Tämä on mielestäni tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta lisäävä tekijä.

Tutkimuksen tulosten voisi kritisoida kuvaavan enemmän objektiivista ammattiroolia kuin kokonaista ammatti-identiteettiä, koska koulutusoppaiden perusteella ei ole mahdollista selvittää kouluttajan omia henkisiä ajatuksia. Kouluttajarooli nousikin selvästi esille tutkimuksessa mutta sen lisäksi on ymmärrettävä, että kouluttajan ammatti-identiteetti muodostuu myös hänen osaamisesta ja koulutustyylistä. Ne eivät samalla tavalla nousseet esille aineistosta. Tämän takia kouluttajasta muodostunut kuva on neutraali ja tunteita herättämätön.

Kuceran (2018, 205–208) esille nostama ja aiemminkin mainittu sotilaan identiteetin muutos taistelijasta turvallisuustoimijaksi tai kuvaamaa identiteettidilemmaa, jossa sotilaiden identiteetti muuttuu entistä siviili- ja poliisimaisemmaksi, ei ollut mielestäni suoraan näkyvissä kouluttajan ammatti-identiteetissä. Sen sijaan se näkyi välillisesti tehtävien, roolien ja osaamisen monipuolisuudessa, sekä koulutuksen laajuudessa. Molempien maiden kouluttajien päätaivoite on oppaiden perusteella kuitenkin edelleen taktiset ja taistelutekniset maanpuolustukselliset tehtävät.

Tutkimuksessa esitetty kouluttajan ammatti-identiteetin paikkansa pitävyyttä on vaikea arvioida, sillä on olemassa monta eri menetelmää ja teoriaa yksilön identiteetin tutkimiseen. (Bothma ym. 2015, 24; Kankare 2016, 24.) Tutkimuksessa esitetty suomalaisen ja ruotsalaisen kouluttajan ammatti-identiteetti on oma näkemykseni ja niitä olen tässä tutkimuksessa verrannut. Lisäksi on ymmärrettävä, että jonkin ominaisuuden puuttuminen ei välttämättä tarkoita sitä, että kouluttajalla ei tätä ominaisuutta ole. Esimerkiksi ruotsalaista kouluttajaa kehoitetaan usein epäitsekkyteen. Suomalaisessa oppaassa sanaa ei mainita, mutta muiden etua tulee kuitenkin asettaa oman edun edelle.

Koulutusoppaat eivät käsittele tilanteita jossa yksilön ja yhteisön arvot eivät kohtaa. Uskon, että tällaisia tilanteita olisi noussut esille jos aineisto olisi kerätty haastatteluilla. Ne yhteisön arvot jotka näkyvät koulutusoppaissa ovat pohjimmiltaan positiivisia ja organisaatio näyttäytyy tehokkaana. Haastattelun yksilön kokemus ja mielipide tästä voi olla hyvinkin erilainen. Lisäksi oppaissa ei näy koulutustoiminnan ulkopuolisia haasteita kuten esimerkiksi aika-, materiaali- tai henkilöstöresurssien puute.

Pohdin koko tutkimusprosessin ajan koulutusoppaiden soveltuvuutta tällaisten teemojen tarkasteluun. Koulutusoppaat eivät kerro miten asiat ovat, vaan miten asiat tulisi olla. Syvällisempään tarkasteluun aineisto ei ollut soveltuva. Aineisto ei esimerkiksi tuo esille ammatti-identiteetille tärkeitä kysymyksiä, kuten pelko työn menettämisestä tai palkan merkityksestä (ks. esim. Aurell 2001). Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli kuitenkin verrata koulutusoppaita keskenään ja teoreettista viitekehystä käytettiin vain tämän vertailun perustana. Koulutusoppaista oli mahdollista tehdä tulkintoja viitekehyksen teemoista ja ne mahdollistivat tarkoituksenmukaisen analyysin. Se, että Kouluttajan opas ei mainitse sanaa ammatti-identiteetti kertaakaan ja Utbildningsmetodik (2013, 10) kerran, kertoo mielestäni omalla tavalla onnistuneen viitekehyksen ja aiheen valinnasta.

Koulutusoppaiden kirjoitusasu asetti kuitenkin tiettyjä haasteita vertailulle. Kirjoittajien päämäärä ei ole ollut tuoda oppaissa esille millainen kouluttajien ammatti-identiteetti ja osaaminen maiden puolustusvoimissa on, vaan miten koulutusta tulee suunnitella ja toteuttaa. Koska haastattelulla tai kyselyllä hankittu aineisto puuttuu, perustuu tutkimus täysin kirjallisiin lähteisiin ja aineistoon. Tämä tekee tutkimuksesta johdonmukaisen ja helposti toistettavan. Aineistoa oli liian paljon, mikä johti välillä liian laveaan analyysiin ja liian monipuolisiin havaintoihin. Kapeampi aineisto olisi mahdollistanut syvällisemmän analyysin ja paremman keskittymisen tiettyihin havaintoihin. Lisäksi analysoitava aineisto ja osa ruotsalaisista lähteistä perustuu materiaaliin joka on ajalta, jolloin yleinen asevelvollisuus vielä oli voimassa Ruotsissa. Sen takia koulutusoppaiden vertailtavuutta voidaan mielestäni pitää hyvänä. Oppaiden käsitteiden määrittelyssä saattaa eri kirjoittajien ja organisaatioiden johdosta olla eroavaisuuksia. Analyysin perusteella tämän vaikutus tutkimuksen luotettavuudelle on mielestäni häviävä, koska tutkijan ruotsinkielen taidon takia käännöstyö on ollut sujuvaa ja käsitteet yksinkertaisia.

Koska koulutusoppaat kertovat miten asioita tehdään oikein, on kouluttaja oppaiden perusteella lähes täydellinen. Tämä ei luonnollisesti ole todellisuutta ja tutkimus antaaakin kouluttajista liian hyvän ja pätevän kuvan. Tutkimuksen tarkoitus ei ole kirkastaa ja nostaa kouluttajia jallustalle. (vrt. Aurell 2001.)

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus ei tule herättämään keskustelua kansainvälistymisen vaikutuksesta sotilaan identiteetille, mutta se yrittää kyllä ottaa kantaa siihen (ks. esim. Limnell 2010). Tutkimusprosessin aikana heräsi runsaasti ajatuksia mahdollisista muista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista, joista osan yritin itsekkin toteuttaa. Aikaisempien tutkimusten jatkotutkimusesityksiin on helppo yhtyä (ks. esim. Hedlund 2010, 8). Huomasin kuitenkin nopeasti niiden olevan joko liian vaikeita itselleni tai epäolennaisia. Joitakin ajatuksia olisi mielenkiintoista nähdä selvitettävän tulevaisuudessa.

Suurimpana tarpeena näen etnografisesti toteutetun suomalaisen ja ruotsalaisen sotilaan ja kouluttajan vertailun, jonka avulla voidaan tosiasiallisesti selvittää kuinka samanlaisia tai erilaisia olemme. Tutkimusta voitaisiin kohdistaa esimerkiksi käytännön koulutustoimintaan. Se toimisi samalla keskustelunavauksena koulutusyhteistyön tiivistämiselle. Vertailu voisi kohdistua myös organisaatio- tai koulutuskulttuuriin.

Puolustusvoimien ollessa vahvasti organisaatioon sidottu toimintaympäristö, olisi mielenkiintoista tutkia kouluttajien esimiesten ammatti-identiteettejä. Miten perusyksikön päällikkö näkee oman ammattinsa verrattuna kouluttajiin? Myös organisaation vaikutusta kouluttajien ammatti-identiteetteihin voisi olla tutkimisen arvoista. Kuinka arvoladattua se on ja miten organisaatiosta yritetään vaikuttaa kouluttajien suorittamaan koulutukseen? Luonnollisesti nais- ja mieskouluttajien ammatti-identiteettien vertailu olisi myös mielenkiintoinen.

Selvitystöitä mitä toivoisin näkeväni, on koulutusoppaiden käytännön toteutuminen joukko-osastoissa. Se toisi lukuisille aiheen sisällönanalyysille lisäarvoa. Toinen on naapurimaan koulutusoppaan hyödyntämisen mahdollisuudet koulutuksessa ja opetuksessa. Koulutusoppaat täydentävät mielestäni toisiaan hyvin. Niin sanotut pedagogiset kultajyvät voisivat tuoda lisäarvoa ja uusia ajattelutapoja kouluttajien toimintaan. Jonkinlainen koulutuksellinen yhteishanke, esimerkiksi seminaari, voisi olla mielenkiintoinen. Lisäksi

Utbildningsmetodik-oppaan (2013) käännöstyö olisi mielenkiintoinen projekti. Myös mahdollisen seuraavan koulutusoppaan analyysi ja vertailu, olisi luonnollinen jatkumo kaikille Kouluttajan opasta (2007) käsitelleille tutkimuksille.

Aurell (2001, 3, 195–196, 199) nostaa esille siivoojien ammattiylpeyden ammatti-identiteetin osana. Hänen tutkimuksessa siivoojille oli tärkeämpää suorittaa työnsä hyvin vaikka heille ei maksettu ylityökorvauksia tehdyistä ylitöistä. Tämä on hänen mielestä merkki professionaalisuudesta, jota ei yleensä yhdistetä matalapalkkaisein matalastatusammatteihin. Olisi mielenkiintoista nähdä millaisia tuloksia samantyyppinen tutkimus tuottaisi Puolustusvoimissa, jossa oma kokemukseni perusteella moni tekee samantyyppisiä ”harmaita” työtunteja.

Kouluttajan oppaan aineisto päättyi koulutuksen suunnittelun tärkeimpään kysymykseen: *miksi opetetaan?* (KOULOPAS 2007, 62; vrt. Lindholm (toim.) 2013, 21, 66). Kysymykseen on hyvä päättää tutkimusta, sillä se kuvaa hyvin suomalaisen ja ruotsalaisen kouluttajan ajatusmaailmaa. Mikään ei oteta itsestään selvyytenä, vaan ajatuksien taustalla on koko ajan käsitys päämääristä, ihmisistä, metodeista ja tärkeimpänä, omasta itsestään.

Kouluttajan työ on ennen kaikkea työtä ihmisten kanssa. Hyväkin kalusto ja varustus on merkityksetöntä ilman osaavia ja motivoituneita ihmisiä. Koulutuksen perimmäinen päämäärä on kehittää ihmisten valmiutta toimia yksilöinä, taistelijapareina, partioina ja joukkoina sodan äärimmäisen vaikeissa, yllättävissä ja pelottavissa ympäristöissä. Tällöin on erityisesti pidettävä mielessä, että puolustusvoimat ovat kaikissa olosuhteissa osa suomalaista demokraattista yhteiskuntaa. Varusmiehet ovat tämän yhteiskunnan kansalaisia, jotka käyttävät erittäin tärkeän osan elämästään saadakseen maanpuolustuskoulutuksen. (Toiskallio 1998, 10.)

LÄHTEET

Aalto, J. 2016. Hyvä sotilas – oikea toiminta. Miksi asevoimissa opetetaan sotilasetiikkaa? Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 1: Tutkimuksia nro 7. Tampere 2016: Juvenes Print.

Aaltola, J. 2001. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä 2001: Gummerus Kirjapaino Oy, 15.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika 2014: InPrint, 40.

Anttonen, J. 2016. Yhteistä turvallisuutta rakentaen. Poliisi- ja upseeriprofessioiden yhteiskittelyn mahdollisuuksista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja1: tutkimuksia nro 6. Tampere 2016: Juvenes Print.

Artman, H., Borgvall, J., Castor, M., Jander, H., Lindquist, S. & Ramberg, R. 2013. Towards the learning organization. Frameworks, methods, and tools for resource-efficient and effective training. FOI-R--3711—SE, 7.

Aurell, M. 2001. Arbete och identitet. Om hur städare blir städare. Linköping studies in arts and science. Linköpings universitet. Motala 2001: Kanaltryckeriet.

Bergström, L. 2009. Officersutbildning igår, idag, i morgon. Inträdesanförande i Kungliga Krigsvetenskapsakademin, 2.6.2009. Kungliga Krigsvetenskapsakademin handlingar och tidskrift 5-2009, 40–41.

Bolin, A. 2008. The military profession in change – the case of Sweden. Lund political studies nr. 151.

Bothma, C., Lloyd, S. & Khapova, S. 2015. Work identity: Clarifying the concept. Teoksessa Jansen, P. & Roodt, G. (toim.) 2015. Conceptualising and Measuring Work Identity. Dordrecht 2015: Springer Science and Business Media.

Braw, C. & Lindholm, M. 2006. Utgångspunkt 4: Något om människan. Teoksessa Lindholm, M. (toim.) 2006. Pedagogiska grunder. Försvarsmakten. Värnamo 2006: Fälth & Hässler.

Brown, A D. 1998. Organisational culture. Second edition. Judge institute of management studies. University of Cambridge. Gosport 1998: Ashford Colour Press.

Bryman, A. 1988. Quantity and quality in social research. Lontoo 1990: Billing and Son Ltd, 81.

Bryman, A. 2008. Samhällsvetenskapliga metoder. Upplaga 2. Alkuperäisteos: Social research methods, third edition. Kääntänyt: Björn Nilsson. Espanja 2011: Graphycems.

Cohn, J. 2013. Svensk och finsk försvars- och säkerhetspolitik – likheter och skillnader. Analys kring möjligheterna till fördjupat samarbete. Självtändigt arbete. Försvarshögskolan.

Creswell, J. 2013. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches 3rd edition, SAGE Publications, Inc.

Danielsson, E., Blomgren, E. & Johansson, E. 2006. Organisationen som villkor för ledarskap. Teoksessa Larsson, G. & Kallenberg, K. (toim.) 2006. Direkt ledarskap. Davidsons tryckeri.

Engeström, Y. 1994. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. 2. painos. Helsinki 1998: Oy Edita Ab, 45–48.

Esseveld, K. 2014. Med Fredsbaskrarnas möten i centrum. Utlandsveteraner berättar om tjänstgöring, identitet och sina relationer till varandra, andra människor och Försvarsmakten. Masters-tutkielma. Socialhögskolan. Lunds Univeristet.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä 2001: Gummerus Kirjapaino Oy, 15.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjekti us rakenteiden ja toimijoiden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Porvoo: WSOY.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä 2013: Jyväskylän yliopistopaino. 170.

Försvarsmakten 2016. Militärstrategisk doktrin 2016. FMV, FSV Grafisk produktion 2016.

Försvarsmakten 2018. Slutlig redovisning av perspektivstudien 2016–2018. Rapport. 22.02.2018. FM2015-13192:15.

Gedda, O. 2014. Utbildningskultur – lärande i högre utbildning. Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet. Luulaja 2014: Luleå tekniska universitet, teknisk produktion.

Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä 2001: Gummerus Kirjapaino Oy, 15.

Hakala, J. T. 2008. Uusi graduopas, melkein maisterin uusi niksikirja. Helsinki 2008: Yliopistopaino, 159.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos, julkaisusarja 2, n:o 18. Helsinki 2007: Edita Prima Oy.

Hedlund, E. 2010. Självbilden bland svenska soldater i utlandsstyrkan. En studie av självbilden bland soldater i KS20/KS21 och FS18/FS19. Försvarshögskolan. Institutionen för Ledarskap och Management.

Heikkinen, H. 1999. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva 1999: WSOY - Kirjapainoyksikkö.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Porvoo 2013: Bookwell Oy.
- Holmström, J. 2016. Kouluttaja kasvattajana. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Hokkanen, T. 2011. Organisaatiokulttuuri puolustusvoimissa – maa-, meri- ja ilmavoimien organisaatiokulttuurit puntarissa. Diplomityö, Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Huhtinen, A. 2000. Teoksessa Toiskallio (toim.) 2000. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, n:o 6. Helsinki 2000: Edita Oy, 60–61.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Artikkeleita. Kasvatus 37, 2 / 2006.
- Hänninen, T. 2011. Puolustusvoimat 2020 – huippuosajia huippuorganisaatiossa. Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu, 36.
- Jarvis, P. 2002. Teaching styles and teaching methods. Teoksessa Jarvis, P. (toim.) 2002. The theory and practice of teaching. Oxon: Routledge, 22–30.
- Jenkins, R. 2004. Social identity. Second editon. Routledge.
- Johtajan käsikirja (JOKÄ) 2012. Pääesikunta. Henkilöstöosasto. Tampere 2012: Juvenes Print Oy.
- Jokitalo, J. & Huhtinen, A-M. 2011. Suomalainen sotilasetnografia – mitä se on? Tiede ja Ase n:o 69. Helsinki: Hakapaino Oy. 61–68.
- Juhary, J. 2014. Understanding Military Pedagogy, 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, 1257. Saatavilla: www.sciencedirect.com

Kailaheimo, S. & Häyhä, L. 2017. Teoksessa Pulkka, A-T. (toim.) 2017. Ikkunoita sotilaskoulutukseen ja -kasvatukseen. Asevelvollisten arvot, upseeriksi koulutettavien identiteetti ja kriisinhallinnan näkökulma gender-toimintaan. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2: tutkimuselosteita nro 1.

Kallioinen, O. 2000. Ihmistieteellinen tutkimusote. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) 2000. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, n:o 6. Helsinki 2000: Edita Oy.

Kallioinen, O. 2001. Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 8. Helsinki 2001: Oy Edita Ab.

Kankare, T. 2016. Hävittäjälentäjän ammatti-identiteetti. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kekkonen, J. 2008. Vertailevan tutkimuksen haasteita. Tieteessä tapahtuu 3–4/2008. Artikkeleli. 33.

Keinänen, M-P. 2003. Käsitys oppimisesta ja koulutuksesta kouluttajan oppaiden mukaan koulutuskulttuurin muutoksen kontekstissa. Tutkielma K739, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Tampere 2007: Tammer-Paino, 216–217.

Kouluttajan Opas (KOULOPAS) 2007. Pääesikunta 2006. Koulutusosasto. Helsinki 2007: Edita Prima Oy.

Kucera, T. 2018. The military and liberal society. Societal - military relations in western Europe. Case military studies. Cornwall 2018: TJ International Ltd.

Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki 2007: Yliopistopaino, 11–12, 112–115.

Lahtinen, K. 2009. Varusmies oppijana – oppijat ja oppimiskäsitykset kouluttajan oppaissa 1984 ja 2007. Sotatieteiden kandidaatin tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Lahtinen, K. 2015. Turvallisuustoimijuus – kadettien ja poliisiopiskelijoiden käsityksiä ammatti-identiteetistään. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Lantto, S. 2005. Puolustusvoimien upseerikouluttajien kasvattajuus varusmiehen näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3, n:o 8.

Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) 2017. Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Vastapaino.

Larsson, G. 2006. Ledarskapsteori. Teoksessa Larsson, G. & Kallenberg, K. (toim.) 2006. Direkt ledarskap. Davidsons tryckeri.

Liamputtong, P. 2013. Qualitative research methods. Singapore 2013: Markono Print Media Pte Ltd.

Libel, T. 2016. European military culture and security governance: soldiers, scholars and national defense universities. Cornwall 2016: TJ International Ltd, 213–215.

Limnell, J. 2010. Kansainvälistyvä upseerius. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. 2010. (toim.) 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlaKirja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki 2010: Edita Prima Oy.

Lindholm, M. (toim.) 2013. Utbildningsmetodik. Försvarsmakten. Stockholm 2013.

Lindholm, M. & Hove, K. 2006. Utgångspunkt 2: Något om kunskap. Teoksessa Lindholm, M. (toim.) 2006. Pedagogiska grunder. Försvarsmakten. Värnamo 2006: Fälth & Hässler.

Ljungqvist, H. 2012. Kadettien käsityksiä ja odotuksia tulevasta kouluttajan tehtävästä – Kyselytutkimus 96. kadettikurssin kadeteille kesällä 2011. Sotatieteiden kandidaatin tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. 2006. *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mattsson, P. & Wijnbladh, C. 2000. *Det tänkande vapnet. En förstudie av militärpedagogik inom Försvarsmakten – ett pedagogiskt forskningsarbete på uppdrag av Högkvarteret hösten 1999*. Försvarshögskolan, ledarskapsinstitutionen. Stockholm 2000: Norstedts Tryckeri AB.

Mezirow, J. 1989. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Suomennos: Leevi Lehto. Helsinki 1996: Painotalo Miktor.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Second edition. SAGE Publications Inc.

Mutanen, A. & Värri, V-M. Sotilaskoulutus vai sotilaskasvatus? 2013. Teoksessa Mäkinen, J. (toim.) 2013. Asevelvollisuuden tulevaisuus. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat n:o 9. Tampere 2013: Juvenes Print Oy, 92–102.

Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009, *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki 2009: Edit Prima Oy.

Mäkinen, J. 2011. Muuttuvat puolustusvoimat - Muuttumaton sotiluus? Tiede ja ase. Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu. N:o 69, 79–95.

Mäkinen, J. 2016. Näkökulmia sotilastoiminnan perusteiden kirkastamiseen. Artikkel. Tiede ja Ase, vol 70/2012, 244. Luettavissa: <http://journal.fi/ta/article/view/7986>. Luettu 26.2.2017.

Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Talentum Media Oy. Hämeenlinna 2007: Karisto Oy, 128–130.

Nordlund, P. 2012. Officersutbildning – i Sverige och internationellt. Totalförsvarets forskningsinstitut. Stockholm 2012, 19.

Nybo, M. 2016. Eettinen toimintakyky ja sotilaan identiteetti kriisinhallinnassa. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.

Paile, S. (toim.) 2011. Europe for the Future Officers, Officers for the Future Europe Compendium of the European Military Officers Basic Education. Puola: 2011.

Pekkarinen, O. 2014. Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka – tieteenfilosofinen tarkastelu. Teoksessa Mutanen, A. & Pekkarinen, O. (toim.) 2014. Sotilaspedagogiikka. Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2. N:o 13. Helsinki, 189–203.

Pekkarinen, O. 2017. Aliupseereiden työssä oppiminen – Tapaustutkimus sosiomateriaalisten oppimisverkostojen näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, 39–41.

Pitkänen, V. & Westinen, J. 2018. Sittenkin samanlaisia? Tutkimus suomalaisten identiteeteistä. e2 ja Suomen Kulttuurirahasto. Kirjapaino Öhrling 2018, 49.

Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2014. Pääesikunta. Palkatulle henkilöstölle ja asevelvollisille. Henkilöstöosasto. HK1027/19.12.2014. Helsinki 2015: Juvenes Print Oy.

Pääesikunta 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004 – 2017. Henkilöstöosasto.

Pääesikunta 2015. Puolustusvoimien johtaminen ja ohjaus. Suunnitteluosasto. HL477.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere 2004: Tammerpaino Oy.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki 1993: Painatuskeskus Oy.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva 2003: WS Bookwell Oy.

Rehn, S. 1999. Det oavsiktliga lärandet – försvarets räddningsplanka? Väitöskirja, Luulaja teknillinen yliopisto. Luulaja 1999: Universitetstryckeriet Luleå.

Saayman, T. & Crafford, A. 2011. Negotiating work identity. SA Journal of Industrial Psychology, n:o 37, 1–12.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Etnografinen tapaustutkimus Bordieun sosiologian näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, n:o 14. Edita Prima Oy, 151.

Sandahl, F. 2006. Utgångspunkt 3: Något om etik. Teoksessa Lindholm, M. (toim.) 2006. Pedagogiska grunder. Försvarsmakten. Värnamo 2006: Fälth & Hässler.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere 1996: Tammer-Paino.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2012. Research Methods for Business Students, 6th Edition. Essex: Pearson Education Limited.

Schein, E. 2010. Organizational culture and leadership. Fourth edition. The Jossey-Bass business & management series. San Fransisco 2010: Wiley Imprint, 25.

Svenska Akademin 2006. Svenska Akademin ordlista över svenska språket 13. Nordstedts förlag, 486.

Sveriges regering 2006. Proposition 2006/07:64. Högskoleutbildning av officerare m.m. 22.3.2007, 7.

Sveriges regering 2007. Officersförordning 2007:1268. Svensk författningssamling. t.o.m. SFS 2010:1733. Försvarsdepartementet. 06.12.2007. § 6.

Sveriges regering 2017. Uppdrag till Försvarsmakten och Totalförsvarets rekryteringsmyndighet om mönstring och grundutbildning med värnplikt. Regeringsbeslut. Försvarsdepartementet. 02.03.2017. Fö2016/01252/MFI.

Taisteluosaston ohje (TSTOS-O -ALJO) 2015. HL1279.

Tammilehto, M. 2003. Ammatillinen koulutus ja osaamisen alueellinen kehittäminen. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S. (toim.) 2003. Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin – tutkimusta 2000-luvun taitteessa. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa 2003: Dark Oy.

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämissentrum. Hämeenlinna 1998: Karisto Oy, 21.

Toiskallio, J. 2002. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa 2002: Ykkös-Offset Oy.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki 2009: Edit Prima Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa 2013: Hansaprint Oy.

Tuominen, J. 2015. Pedagogista johtamista, laadukasta osaamista ja ketterää suorituskkyä. Blogi, Kylkirauta. Julkaistu 31.12.2015. Luettavissa: <http://www.kylkirauta.fi/index.php/ct-menu-item-9/506-blogi-joulukuu-2015>. Luettu 24.2.2017.

Tykistöopas 2014. Maavoimien esikunta. Tykistöjoukkojen johtaminen ja tulenkäyttö. Juvenes Print Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. WSOY. 19.

Valtioneuvoston kanslia 2016, Valtioneuvoston ulko- ja turvallisuuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 7/2016.

van Ree, A. 2002. Towards a military pedagogy. Teoksessa Florian, H. (toim.) 2002, Military Pedagogy – an International Survey. Frankfurt am Main 2002: Peter Lang GmbH.

Varjonen, P. 1999. Sotilasorganisaation kulttuuri. Puolustusvoimien henkilöstön arvostusten ja johtamiseen liittyvien toimintatapojen kriittinen tarkastelu. Diplomityö. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 15. Helsinki 2000: Edita Oy, 11.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan vaiettu valta. Alistamiskokemukset opettajaksi opiskelevien koulumuistioissa. Teoksessa Manninen, J., Kauppi, A., Puurula, A. & Kontiainen, S. (toim.) 2003. Aikuiskasvatus tutkijoiden silmin - tutkimusta 2000-luvun taitteesta. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa 2003: Dark Oy.

Värri, V-M. & Ropo, E. 2010. Miten olla upseeri ja herrasmies? – pahimpaan valmistautuminen sotilaspedagogiikan näköalana. Teoksessa Mäkinen, J. & Tuominen, J. (toim.) 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla kirjja. Military Pedagogical Reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki 2010: Edita Prima Oy.

Walsh, K. & Gordon, J. R. 2008. Creating an individual work identity. Cornell University. School of Hotel Administration. Luettavissa: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/582>. Luettu 27.1.2018.

Weibull, A. 2006. Att utvecklas som ledare – organisationsnivå. Teoksessa Larsson, G. & Kallenberg, K. (toim.) 2006. Direkt ledarskap. Davidsons tryckeri, 326–327.

Wennberg, B-Å., Borén, A., Dorf, J., Edlind, J., Elisson, P., Lindholm, M. & Ljung, N. 2006. Organiserande och ledande. Teoksessa Lindholm, M. (toim.) 2006. Pedagogiska grunder. Försvarsmakten. Värnamo 2006: Fälth & Hässler.

Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2017. Valtioneuvosto. Valtioneuvoston periaatepäätös 2.11.2017. Lönnberg Print.

Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO) 2017. Pääesikunta 2016. Helsinki 2016: Juvenes Print Oy, 29–30.